

Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft

Empirische Bestimmung und Beitrag des Fachs Wirtschaft und Recht zu deren Förderung

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Isabel Frese-Germann

Angenommen im Frühjahrssemester 2021
auf Antrag der Promotionskommission:
Prof. em. Dr. Franz Eberle (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
Prof. em. Dr. Philipp Gonon

Zürich, 2021

Abstract

Artikel 5 des Maturitätsanerkennungsreglement (MAR, 1995) definiert neben der Studierfähigkeit als zweites Hauptziel der Schweizer Maturität die Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft. Wenngleich sich argumentativ herleiten lässt, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Bildung und Kompetenzen im Allgemeinen und im Speziellen aus dem Bereich Wirtschaft und Recht Schülerinnen und Schüler zur Lösung dieser anspruchsvollen Aufgaben benötigen, ist dies bis heute nicht valide konkretisiert worden. Um eine empirische Grundlage zu schaffen, wurden Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger aus der Gesellschaft zu diesen Themen als Expertinnen und Experten befragt. Es konnte gezeigt werden, dass sich anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft in vielen Bereichen und unterschiedlichen Kontexten der Gesellschaft stellen und die Lösung dieser Aufgaben eine breite Allgemeinbildung erfordert. Das Fach Wirtschaft und Recht leistet einen wesentlichen Beitrag bei der Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben. Überfachliche Kompetenzen gewinnen an Relevanz. Dabei werden zentrale Selbstkompetenzen wichtiger.

Vorwort

Die Idee zu dieser Arbeit entstand aus der Tatsache heraus, dass die Lehr- bzw. die Bildungspläne im berufsbildenden Bereich die Inhalte von Wirtschaft und Gesellschaft genau definieren, während die Rahmenlehrpläne der Maturitätsschulen die Inhalte von Wirtschaft und Recht relativ offen umschreiben. Im Maturitätsanerkennungsreglement (MAR, 1995) ist als eines der beiden Hauptziele der gymnasialen Maturität die Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft aufgeführt. Dies führte mich zu der Frage, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Inhalte Schülerinnen und Schüler auf gymnasialer Stufe benötigen, um auf dieses Ziel der vorbereitet zu sein.

Mein herzlicher Dank geht an Professor Dr. Franz Eberle für seine Betreuung. Mit zahlreichen wertvollen Anregungen und konstruktiven Hinweisen hat er diese Arbeit ermöglicht. Mein zweiter grosser Dank geht an Professor Lothar Limbeck für seine Unterstützung. Er hat mit zahlreichen hilfreichen Hinweisen sowie der kritischen Durchsicht vieler Kapitel wesentlich zum Voranschreiten der Arbeit beigetragen. Doris Tranter und Dr. Volker Manz sei herzlich für die wertvolle Lektoratsarbeit und die stilistischen Anregungen gedankt. Ein Dank geht zudem an Philipp Spengler für die Zweitkodierung. Weiter möchte ich Dr. Wendy Bucknall, Prof. Dr. Annamarie Ryter, Dr. Christoph Gabrisch, Nicole Ackermann und Franziska Bühlmann für zahlreiche freundschaftliche Gespräche, kritische Diskussionen und Anregungen danken.

Danken möchte ich auch den Interviewpartnerinnen und -partnern, die mir trotz zum Teil sehr vollem Terminkalender zur Verfügung standen und sich Zeit für die Interviews genommen haben. Ein grosser Dank gilt meinen Söhnen Maximilian, Constantin und Paul, die mich grossartig unterstützt haben.

Freiburg, Juli 2021

Isabel Frese-Germann

Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft

Empirische Bestimmung und Beitrag des Fachs Wirtschaft und Recht zu deren Förderung

Inhaltsverzeichnis

	<u>Seite</u>
Abbildungsverzeichnis.....	VIII
Tabellenverzeichnis.....	IX
Abkürzungsverzeichnis	X
Teil I: Theoretische Grundlagen	1
1 Einleitung und Problemstellung	1
1.1 Fragestellungen und Ziele	1
1.2 Vorgehen	7
2 Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft.....	8
2.1 Gemäss „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“	10
2.2 Gemäss „Strategie Nachhaltige Entwicklung“	13
2.3 Gemäss „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“	16
2.3.1 Gesellschaftstrends	18
2.3.2 Herausforderungen	21
2.4 Gemäss „Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz“	26
3 Normative Vorgaben schulischer Bildungsinhalte an Schweizer Gymnasien	33
3.1 Maturitätsanerkennungsreglement und Rahmenlehrplan	33
3.2 Nachhaltigkeitsziel als normative Grundlage.....	38
4 Bildung und Kompetenzen.....	39
4.1 Der Bildungsbegriff.....	40
4.1.1 Materiale Bildungstheorien	41
4.1.2 Formale Bildungstheorien	41
4.1.3 Kategoriale Bildung.....	43
4.1.4 Das Konzept des transmodernen Bildungsprozesses.....	44

4.1.5	Bildungsbegriffe in der Tradition von Baumerts Modell der Grundstruktur der Allgemeinbildung	45
4.2	Der Kompetenzbegriff.....	48
4.2.1	Der Kompetenzbegriff in den Sprachwissenschaften.....	49
4.2.2	Der Kompetenzbegriff in der Psychologie	50
4.2.3	Der Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften.....	51
4.3	Fachliche und überfachliche Kompetenzen.....	54
4.3.1	Fachliche Kompetenzen.....	54
4.3.2	Überfachliche Kompetenzen	55
4.3.2.1	Selbstkompetenzen	59
4.3.2.2	Sozialkompetenzen.....	61
4.4	Überfachliche Kompetenzen in der gymnasialen Bildung.....	62
4.5	Überfachliche Kompetenzen aufgrund schulstufenübergreifender Analyse von Lehrplänen.....	64
5	Begründung wirtschaftlicher und rechtlicher Bildung am Gymnasium	69
5.1	Die Dualität wirtschaftlicher Bildung.....	69
5.2	Das vollständige didaktische Argument zur Begründung von Ausbildungsinhalten	71
5.3	Die Umsetzung des vollständigen didaktischen Arguments zur Begründung wirtschaftlicher und rechtlicher Bildung	74
6	Nähere Beschreibung von Gesellschaft.....	85
6.1	Der systemtheoretische Ansatz.....	85
6.2	Soziale Systeme.....	86
6.3	Was ist Gesellschaft?.....	87
6.4	Binnendifferenzierung der funktionalen Teilsysteme	95
6.5	Organisations- und Interaktionssysteme.....	96
6.6	Typen von Organisationen.....	98
6.7	Ehrenamt und Milizsystem.....	100
6.8	Die gesellschaftliche Verantwortung von Organisationen	102
7	Forschungsleitendes Fazit	109
	Teil II: Empirische Untersuchung.....	111
8	Methodische Vorgehensweise.....	111
8.1	Experteninterviews	112
8.2	Leitfaden.....	116
8.3	Auswahl der Experten	120
8.4	Beschreibung der Stichprobe.....	127

8.5	Durchführung der Interviews.....	127
8.6	Datenanalyse.....	128
9	Darstellung der theoretischen Konstrukte der in den Lehrplänen und im Interviewmaterial enthaltenen Zieldimensionen.....	136
9.1	Selbstwert	137
9.2	Selbstreflexion	138
9.3	Selbstwirksamkeit.....	139
9.4	Differenziertes Denken.....	140
9.5	Relative Autonomie.....	142
9.6	Lern- und Arbeitsstrategien	143
9.7	Leistungsmotivation	145
9.8	Lernbereitschaft/-motivation	146
9.9	Fähigkeit zu Selbstständigkeit.....	148
9.10	Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme	149
9.11	Volition und Persistenz.....	150
9.12	Fähigkeit zur Zusammenarbeit	153
9.13	Toleranz und Wertschätzung	155
9.14	Kommunikationsfähigkeit	157
9.15	Rollendistanz	159
10	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	162
10.1	Funktionen und Aufgaben der Befragten	163
10.2	Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft	170
10.2.1	Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich.....	170
10.2.2	Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich.....	177
10.2.3	Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milzbereich	181
10.2.4	Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milzbereich	183
10.2.5	Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im sonstigen Ehrenamt.....	184
10.2.6	Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im sonstigen Ehrenamt.....	187
10.2.7	Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesamtgesellschaft	189
10.3	Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft...	195
10.3.1	Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich.....	196

10.3.1.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	196
10.3.1.2 Selbstkompetenzen	197
10.3.1.3 Sozialkompetenzen	207
10.3.2 Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizsystem	213
10.3.2.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	213
10.3.2.2 Selbstkompetenzen	214
10.3.2.3 Sozialkompetenzen	215
10.3.3 Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im sonstigen ehrenamtlichen Bereich	216
10.3.3.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	216
10.3.3.2 Selbstkompetenzen	217
10.3.3.3 Sozialkompetenzen	217
10.4 Der Beitrag der Schule zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft	219
10.4.1 Der Beitrag der Schule zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich	219
10.4.1.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	219
10.4.1.2 Selbstkompetenzen	223
10.4.1.3 Sozialkompetenzen	229
10.4.2 Der Beitrag der Schule zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizsystem und ehrenamtlichen Bereich	230
Teil III: Diskussion und Schlussfolgerungen	233
11 Diskussion der Ergebnisse	233
11.1 Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft	233
11.1.1 Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich	233
11.1.2 Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizbereich	236
11.1.3 Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im sonstigen Ehrenamt	237
11.1.4 Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesamtgesellschaft	238
11.2 Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft	239
11.2.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	239
11.2.2 Selbstkompetenzen	240
11.2.3 Sozialkompetenzen	243

11.3	Der Beitrag des Gymnasiums zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft	245
12	Der Beitrag des Fachs Wirtschaft und Recht zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft.....	248
12.1	Volkswirtschaft.....	249
12.1.1	Ökonomische Konzepte der Nachhaltigkeit	250
12.1.1.1	Neoklassische Umweltökonomie	251
12.1.1.2	Ökologische Ökonomie	253
12.1.1.3	Nachhaltige Ökonomie	254
12.1.1.4	Digitalisierung und Nachhaltigkeit.....	260
12.1.2	Neue Inhalte der Volkswirtschaftslehre.....	261
12.2	Betriebswirtschaft.....	264
12.2.1	Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben und ihre Auswirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre	264
12.2.2	Neue Inhalte der Betriebswirtschaftslehre.....	268
12.2.3	Verzichtbare Inhalte der Betriebswirtschaftslehre.....	269
12.3	Recht.....	269
12.3.1	Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben und ihre Auswirkungen auf die Rechtskunde	270
12.3.2	Neue Inhalte der Rechtskunde	272
12.3.3	Verzichtbare Inhalte der Rechtskunde	272
12.4	Rechnungswesen	273
12.5	Der Beitrag wirtschaftlicher und rechtlicher Bildung zu den überfachlichen Kompetenzen	274
12.6	Fazit	279
13	Schlussbetrachtung und Ausblick	281
	Literatur.....	289
	Anhang	318

Abbildungsverzeichnis

	<u>Seite</u>
Abbildung 1: Wirtschaftliche Bildung nach Dubs (2014)	70
Abbildung 2: Logisch-formale Grundstruktur des vollständigen didaktischen Arguments	72
Abbildung 3: Abhängigkeitsstruktur des allgemeinen didaktischen Arguments	73
Abbildung 4: Soziale Systeme	86
Abbildung 5: Zusammenfassung der ökonomischen Konzepte der Nachhaltigkeit	260

Tabellenverzeichnis

	<u>Seite</u>
Tabelle 1: Zusammenfassende Darstellung anspruchsvoller Aufgaben	32
Tabelle 2: Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons nach Baumert (2002).....	46
Tabelle 3: Systematisierung von Schlüsselqualifikationen nach Reetz (1989a, 1989b) und Sieber (2003)	52
Tabelle 4: Übersicht über die Analyse des MAR	67
Tabelle 5: Kennzeichen sozialer Systeme I	92
Tabelle 6: Kennzeichen soziale Systeme II.	94
Tabelle 7: Binnendifferenzierung der Teilsysteme.....	96
Tabelle 8: Typen von Organisationen.....	99
Tabelle 9: Binnendifferenzierung funktionaler Teilsysteme	122
Tabelle 10: Bildungsinstitutionen 2015/16.....	123
Tabelle 11: Gesellschaftliche Teilsysteme und Organisationstypen und deren Berücksichtigung bei der Auswahl der Interviewpartner	126
Tabelle 12: Überblick über die Bildung der Subkategorien der überfachlichen Kompetenzen	134
Tabelle 13: Subkategorien der Hauptkategorien „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich“ und „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizbereich/Ehrenamt“.....	135
Tabelle 14: Beschreibung der Kategorien anhand von Dimensionen und Deskriptoren.....	161
Tabelle 15: Zusammenfassende Darstellung der in den Interviews genannten/wenig und nicht genannten Selbstkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben	241
Tabelle 16: Übersicht der benötigten Sozialkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben	244

Abkürzungsverzeichnis

BFS	Bundesamt für Statistik
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
EDA	Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EU	Europäische Union
IÖB	Institut für ökonomische Bildung
KGU	Kommission Gymnasium-Universität
MAR	Maturitätsanerkennungsreglement
MAV	Maturitätsanerkennungsverordnung
NGO	Non-governmental organization
NPO	Non-Profit-Organisation
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
PO	Profit-Organisation
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SDG	Sustainable Development Goal
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SNE	Strategie Nachhaltige Entwicklung
SRL	Selbst reguliertes Lernen
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UN	United Nations

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNO	United Nations Organization
VDI-TZ	VDI-Technologiezentrum
WBF	Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung
WEF	World Economic Forum
Wirtschaft und Recht	umfasst die folgenden drei Fächer: Einführung in Wirtschaft und Recht, das Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht, sowie das Ergänzungsfach Wirtschaft und Recht
WTO	World Trade Organization
YES	Young Enterprises Switzerland

Teil I: Theoretische Grundlagen

1 Einleitung und Problemstellung

1.1 Fragestellungen und Ziele

Gemäss dem Bildungszielartikel des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR, 1995, Artikel 5) hat das Schweizer Gymnasium zwei Hauptziele: „Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet.“ Die „persönliche Reife“ wird folglich als „allgemeine Studierfähigkeit“ und „vertiefte Gesellschaftsreife“ definiert (Eberle, 2020, S. 2). Für die Klärung des Begriffs Gesellschaftsreife ist zunächst die Unterscheidung zwischen Gesellschaftsreife und vertiefter Gesellschaftsreife wichtig. Der letztgenannte Begriff geht auf die EVAMAR-II-Studie zurück (Eberle et al., 2008, S. 27). Vertiefte Gesellschaftsreife meint die in Artikel 5 beschriebene Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft. Viele Maturandinnen und Maturanden werden später Tätigkeiten in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft ausüben, bei denen sie Entscheidungen mit gesellschaftlichen Auswirkungen treffen und damit anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft übernehmen und lösen müssen. Dies kommt einer normativen Festlegung gleich, dass sie das auch sollen. Das Ziel der Gesellschaftsreife wird zwar für alle Jugendlichen der Sekundarstufe II angestrebt, zumindest für Maturandinnen und Maturanden soll sie aber vertieft sein.

„Dieser Differenzierung entspricht sowohl die Unterscheidung des Rahmenlehrplans (EDK, 1994) zwischen Grundkompetenzen, die alle Jugendlichen erwerben sollen, und ergänzenden Zielkompetenzen speziell für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, als auch die verfügbare Unterrichtszeit, die weit über jene aller anderen Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II hinausreicht“ (Eberle & Brüggenbrock, 2013, S. 95).

Doch was sind anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft? Und welche Bildung und welche Kompetenzen benötigen Maturanden heute, um ihnen begegnen zu können? Entsprechende Aufgaben stellen sich in unterschiedlichen Feldern: im privaten und beruflichen, aber auch im ehrenamtlichen und im Milizbereich.

So müssen beispielsweise in Vereinen Ehrenämter wahrgenommen werden, damit das Vereinsleben funktionieren und seinen Beitrag zur Gesellschaft leisten kann. Ebenso gilt es, sich im Milizbereich politisch zu engagieren und im privaten Bereich bei Abstimmungen und Wahlen zu entscheiden oder Initiativen zu lancieren, und im beruflichen

Bereich müssen nicht nur ökonomische Entscheidungen getroffen, sondern auch die Folgen dieser Entscheidungen abgeschätzt werden. Ein verantwortungsvoller Manager sollte auch die Aspekte und Wirkungen seiner Entscheide abschätzen können, die über das rein Betriebswirtschaftliche hinausgehen. Eine Politikerin sollte die Sachverhalte, zu denen sie gesetzliche Bestimmungen erlässt, zumindest in Grundzügen verstehen und die sachliche Wirkung ihrer Entscheidung abschätzen können (Eberle & Brüggemann, 2013, S. 111). Zunehmend wird es auch wichtig, in Tätigkeitsfeldern mit gesellschaftlichen Auswirkungen kulturelle Werte zu berücksichtigen. Deren Pflege, Bewahrung und Weiterentwicklung hat für eine Gesellschaft eine wichtige Bedeutung und gehört ebenfalls zu ihren anspruchsvollen Aufgaben (ebd., S. 112).

Diese Aufgaben stellen sich somit in verschiedenen Kontexten. Eine fundierte Beurteilung und Lösung erfordert Wissen und Können aus unterschiedlichen Bereichen, oftmals auch ökonomisches und rechtliches Wissen. Angesprochen ist nicht nur die Gesellschaft insgesamt, sondern jeder Einzelne in seinen verschiedenen Rollen, sei es als Arbeitnehmer, Konsument oder Staatsbürger. Für alle diese Aufgaben benötigen Maturandinnen und Maturanden entsprechende Sachkenntnisse. Nur mit einem breit strukturierten Wissen können sie zu einer vernünftigen Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen. Allgemein formuliert bedarf die Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft einer Bildung zu vernünftigem, kritisch-rationalem, analysierendem, kreativem und vernetztem Denken, und es gilt, kurzfristige Lösungen zu vermeiden (Eberle & Brüggemann, 2013, S. 96). Jedoch reicht Sachkenntnis allein nicht aus, um anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben zu lösen. Dazu braucht es ebenso sozial-kommunikative und personale Kompetenzen (ebd., S. 112).

Dieser allgemein skizzierte Zusammenhang sei exemplarisch anhand der Digitalisierung erläutert. Mit dieser gehen weitreichende Herausforderungen einher, die sowohl den Einzelnen als auch die Gesellschaft betreffen: Fragen des Verhältnisses von Privatsphäre und Big Data, des Datenschutzes und der Datensicherheit, Veränderung von Arbeit und Arbeitsverhältnissen, steigende Anforderungen an Medienkompetenz und Weiterbildung, Veränderung von Geschäftsmodellen und -strategien, Veränderung von Führungsmodellen und -strukturen. Die Vielfalt der anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben, die sich im Kontext der Digitalisierung stellen, erfordert Sachkenntnisse in unterschiedlichen Bereichen. Zentral ist sicherlich Medienkompetenz. Um Fragen des Datenschutzes zu erfassen, benötigt der Einzelne aber auch entsprechende rechtliche

Kenntnisse. Und es bedarf ökonomischer Kenntnisse, um die mit der Digitalisierung verbundenen weltweiten ökonomischen Vernetzungen zu verstehen, die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, die Veränderung von Geschäftsmodellen und Strategien zu erfassen und zu beurteilen. Die Aufzählung der benötigten Kenntnisse ist nicht abschliessend; welche weiteren Kenntnisse benötigt werden, hängt von der jeweiligen Problemstellung ab. Darüber hinaus ist es wichtig, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, um die Interessen, Bedürfnisse und damit auch die Argumente verschiedener Interessensgruppen zu erfassen. Des Weiteren bedarf es der Fähigkeit, kritisch zu denken und Informationen auszuwählen und zu beurteilen. Die skizzierten Zusammenhänge zu erfassen und zu verstehen, ist für den Einzelnen nicht nur in der Rolle des Arbeitgebers oder Arbeitnehmers wichtig, sondern auch als Konsument und Staatsbürger.

Unverkennbar ist, dass sich in zunehmendem Masse gesellschaftliche Aufgaben stellen, deren Lösung nicht zuletzt wirtschaftliche und rechtliche Kenntnisse erfordern. Wirtschaftliche und rechtliche Zusammenhänge sind ohne ein Grundwissen nicht zu durchschauen. Auch eine Mitwirkung an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen ist ohne entsprechende Kenntnisse schwierig (Institut für ökonomische Bildung (IÖB), 2013, S. 2). Ökonomische Bildung ist keine vorberufliche Bildung, die auf bestimmte Professionen vorbereitet, sondern integraler Bestandteil von Allgemeinbildung.

Wenngleich sich somit argumentativ herleiten lässt, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Bildung und Kompetenzen im Allgemeinen und im Speziellen aus dem Bereich Wirtschaft und Recht (siehe Abkürzungsverzeichnis) Schülerinnen und Schüler zur Lösung dieser anspruchsvollen Aufgaben benötigen, ist das bis heute nicht valide konkretisiert worden. Dies aber scheint gerade vor dem Hintergrund der anstehenden Revision des MAR (1995) (EDK, 2020) besonders wichtig. Die vorliegende Arbeit möchte hierzu einen Beitrag leisten.

Um die Frage zu beantworten, ob das MAR (1995) noch zeitgemäss ist, bedarf es der Klärung, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft, auf die das MAR ja vorbereiten soll, sind. Dazu braucht es Ansätze, die spezifizieren, was anspruchsvolle Aufgaben mit gesellschaftlicher Relevanz sind. Hierfür werden verschiedene Studien, die sich mit dieser Frage befassen, untersucht. Da sich gesellschaftliche Herausforderungen gerade heute in einem globalen Kontext stellen, gilt es zu herauszuarbeiten, was sie nicht nur für die Schweiz, sondern für jeden Einzelnen bedeuten.

Wurde grob angedeutet, welche Bildung und Kompetenzen die Maturandinnen und Maturanden zur Bewältigung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben benötigen, so stellt sich die Frage, welche gymnasiale Bildung die künftigen Generationen konkret am besten auf eine verantwortungsvolle Rolle in der Gesellschaft vorbereitet. Angesichts rasanter gesellschaftlicher Veränderungen in den letzten 25 Jahren ist näher darauf einzugehen, ob das im MAR (1995) formulierte Bildungsverständnis noch den heutigen Anforderungen genügt. Bildung drückt sich nach dem MAR (1995) in jener persönlichen Reife aus, die die Maturandinnen und Maturanden auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet; entsprechend handelt es sich bei ihr um einen schwer zu fassenden Begriff. Zum Thema Kompetenzen und Bildung kann auf eine umfangreiche Literatur zurückgegriffen werden. Da sehr unterschiedliche Auffassungen dieser Begriffe existieren, bedarf es einer für die vorliegende Arbeit adäquaten Definition, die, trotz möglicher Kritikpunkte, das Bildungsverständnis des MAR (1995) aufgreift und thematisiert.

Die skizzierten anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben stellen sich nicht nur jedem Einzelnen, sondern einer Gesellschaft als Ganzes. Der Gesellschaftsbegriff ist vielschichtig; es lässt sich kaum spontan und präzise definieren, was Gesellschaft eigentlich ist. Der Begriff reicht von der Tischgesellschaft bis zur Reisegesellschaft, von der Gesellschaft der Musikfreunde bis zur Aktiengesellschaft. Entscheidend ist die Verbundenheit oft sehr heterogener Personen für einen bestimmten Zweck (Bundeszentrale für politische Bildung). Aus diesem Grund bedarf es einer konzeptionellen Fassung von Gesellschaft.

Der Vagheit der Angaben zu anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben entspricht eine mangelnde Forschung. Daher müsste überhaupt erst einmal im Sinne empirischer Grundlagen ermittelt werden, was solche Aufgaben in der Praxis derjenigen, die sie zu lösen haben, bedeuten. Grundsätzlich kommt hierfür sowohl ein quantitatives als auch ein qualitatives Forschungsdesign in Frage. Die quantitative Forschung ist eher objektbezogen; sie zielt darauf ab, Erklärungen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu bestimmen. Quantitative Methoden benötigen bereits zu Beginn des Forschungsprozesses Theorien und Modelle über den untersuchten Gegenstand, da sie theoretisch abgeleitete Hypothesen und Theorien überprüfen möchten. Der Quantitativen Sozialforschung gilt die soziale Realität als objektiv und mit kontrollierten Methoden erfassbar, sie bedient sich strukturierter Methoden der Datenerhebung wie z. B. standardisierter Fragebogen oder psychologischer Testverfahren, aus denen numerische Daten (Messwerte) hervorgehen, die mit statistischen Methoden der Datenanalyse ausgewertet werden (Döring &

Bortz, 2016, S. 184). Der Vorteil quantitativer Methoden ist, dass eine grosse Stichprobe untersucht werden kann und die Ergebnisse repräsentativ sind. Allerdings kann bei einem standardisierten Verfahren während der Untersuchung nicht flexibel reagiert werden. Aufgrund der fehlenden persönlichen Interaktion sind weder vertiefende Fragen noch die Beseitigung von Unklarheiten möglich (Röbken & Wetzel, 2017, S. 15). Weil mit der Untersuchung der verschiedenen Studien zu anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft und der Literatur zu Kompetenzen und Bildung ein umfangreiches theoretisches Vorverständnis besteht, könnten standardisierte Fragebogen eingesetzt werden um möglichst viele Experten zu befragen und die theoretisch abgeleiteten Hypothesen zu überprüfen.

Die qualitativen Ansätze gehen bei der Auswertung des Datenmaterials interpretativ vor (Döring & Bortz, 2016, S. 25). Qualitative Forschung möchte Lebenswelten „von innen heraus“ aus Sicht der beteiligten Akteure beschreiben. Dies soll das Verständnis sozialer Wirklichkeit fördern und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale hinweisen (Flick, Kardorff & Steinke, 2009, S. 14). Da qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten offen sein kann (ebd., S. 17), eignet sie sich deshalb besonders, wenn es um die Erschliessung eines bislang wenig erforschten Feldes und die Bildung neuer Hypothesen und Theorien geht (ebd., S. 25). Dies trifft in besonderem Masse auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit zu, weshalb sich ein qualitatives Vorgehen anbietet.

Ideal wäre ein Mixed-Methods-Design, bei dem qualitative und quantitative Forschungsstrategien im Rahmen einer Studie miteinander kombiniert werden. Die quantitativen und qualitativen Teilstudien, die nacheinander oder gleichzeitig durchgeführt werden, beziehen sich dabei aufeinander. Beim Vertiefungsmodell als einem Mixed-Methods-Design ist das Vorgehen folgendermassen:

„Hier folgt auf eine quantitative Studie (z. B. standardisierte Fragebogenerhebung mit großer Stichprobe) eine qualitative Studie, in deren Rahmen einige ausgewählte Respondenten aus der Fragebogenerhebung noch einmal detailliert mit Leitfadeninterviews befragt werden. Da in der quantitativen und qualitativen Teilstudie beim Vertiefungsmodell teilweise dieselben Personen untersucht werden, können die qualitativen und quantitativen Befunde direkt aufeinander bezogen und in ihrer Gesamtheit interpretiert werden“ (Döring & Bortz, 2016, S. 185).

Das Vertiefungsmodell wäre sehr gut geeignet, zunächst die Hypothesen, was anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft sind, welche Kompetenzen zu ihrer Bewältigung benötigt werden und welchen Beitrag die Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme

anspruchsvoller Aufgaben leistet, zu überprüfen und in einem zweiten Schritt mit Leitfadeninterviews einzelne Aspekte zu vertiefen.

Ein Mixed-Method-Design ist jedoch aus forschungspraktischen Gründen nicht leistbar. Aus folgenden Gründen wird ein qualitatives Forschungsdesign gewählt: In der vorliegenden Arbeit wird zwar ein umfangreiches theoretisches Vorverständnis zugrunde gelegt, ohne dass dieses jedoch abschliessend ist. Somit besteht Offenheit für das Neue im Untersuchten, die es ermöglicht unbekannte Sachverhalte zu entdecken. Qualitative Forschungsmethoden zeichnen sich durch eine grössere Offenheit aus. Eine offenere Form der Befragung erhöht den Informationsgehalt der Antworten, da nachgefragt und flexibler auf bisher unbekannte Aspekte eingegangen werden kann. Da die subjektive Bedeutung von Konstrukten im Vordergrund des Interesses steht, ist die inhaltliche Validität stärker zu gewichten als exakt quantifizierbare Ergebnisse. Hinzu kommt, dass sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit auf die Erschliessung eines wenig erforschten Feldes richtet.

Explorative Verfahren zielen darauf ab, Ideen und Hypothesen zu generieren, und nicht, bereits bestehende Annahmen zu überprüfen (Döring & Bortz, 2016, S. 149). Aus diesem Grund wird für die empirische Bearbeitung der interessierenden Fragen eine explorative Vorgehensweise gewählt. Dazu werden Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger aus der Gesellschaft, die tatsächlich anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben wahrnehmen und im Rahmen dieser Aufgaben Entscheidungen treffen müssen, als Expertinnen und Experten befragt. Das Experteninterview wird gewählt, da die notwendige Strukturierung der Datenerhebung mit der Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand kombiniert werden kann. Die Offenheit der Annäherung an den Gegenstand darf jedoch nicht mit einer theoriefreien Vorgehensweise verwechselt werden, da bei einem Leitfadeninterview jeder Kommunikation bestimmte theoretische Vorannahmen und ein theoretisches Vorverständnis seitens des Forschenden zugrunde liegen (Döring & Bortz, 2016, S. 66; Lamnek & Krell, 2016, S. 34 f.). Ein narratives Interview wäre daher nicht nur zu unstrukturiert, sondern würde die Gefahr beinhalten, dass nach einem anfänglichen Erzählimpuls nicht alle interessierenden Informationen generiert werden können oder die gewonnenen Informationen sich nicht unbedingt sinnvoll auf die theoretischen Annahmen beziehen lassen.

Die Intention dieser Arbeit besteht darin, Wissen zu anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft zu bündeln und zu spezifizieren sowie weiteres Wissen zu dieser The-

matik zu erschliessen. Zur Frage, welche Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben benötigt werden, fehlt ebenfalls Forschung. Daher ist auch hier empirisch zu ermitteln, welche Kompetenzen diejenigen, die bereits anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben zu lösen haben, in der Praxis benötigen. Fundiert durch die begrifflichen Klärungen zu Kompetenzen und Bildung, gilt es darüber hinaus zu erfassen, welchen Beitrag das Gymnasium aus Sicht derjenigen, die heute schon anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben ausüben, zur Vorbereitung auf die Übernahme solcher Aufgaben leisten kann und worin der Beitrag des Fachs Wirtschaft und Recht besteht. Konkret soll damit folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Was sind anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft?
- Welche Kompetenzen werden zur Lösung dieser Aufgaben benötigt?
- Was ist der Beitrag des Gymnasiums zum Erwerb dieser Kompetenzen und damit zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft?
- Welches ist der Beitrag des Fachs Wirtschaft und Recht zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft?

Begriffliche Klärungen sind erforderlich, um das Feld mit einem theoretischen Vorverständnis zu betrachten (Parpan-Blaser, 2011, S. 31). Die Verknüpfung von theoretischen und empirischen Erkenntnissen führt dann zu weiteren Präzisierungen des Konzepts der anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft und der dazu benötigten Kompetenzen sowie des Beitrags des Gymnasiums. Gebündelt führt dies zu genaueren Erkenntnissen, wie das Fach Wirtschaft und Recht auf diese Aufgaben vorbereiten könnte und – aus Sicht der Experten – sollte. Ein empirisch geklärtes Verständnis von anspruchsvollen Aufgaben und den dazu benötigten Kompetenzen gibt dem fachspezifischen Diskurs eine Grundlage und ermöglicht dessen kritische Reflexion. Zugleich ist damit eine Basis für weitere Forschung geschaffen.

1.2 Vorgehen

Die vorliegende Arbeit verbindet theoretische und empirische Ansätze (Experten-Interviews), um zu klären, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Kompetenzen zu deren Lösung benötigt werden. Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen gelegt. Kapitel 2 befasst sich mit einem der zentralen Konstrukte dieser Arbeit, den „anspruchsvollen Aufgaben“. Kapitel 3 entwickelt die normativen Vorgaben schulischer Bildungsinhalte, die das Ziel der Vorbereitung auf eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft umfassen. Kapitel 4 knüpft hieran an und klärt die für die vorliegende

Arbeit zentralen Begriffe „Bildung“ und „Kompetenzen“, zu denen sehr unterschiedliche Definitionen und Auffassungen existieren. Zur Beleuchtung der Frage, was das Fach Wirtschaft und Recht zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben leisten kann, ist in Kapitel 5 darzustellen, wie wirtschaftliche und rechtliche Bildung am Gymnasium begründet werden kann. Kapitel 6 befasst sich mit einem weiteren zentralen Konstrukt, das für die Fragestellung relevant ist, mit „Gesellschaft“, ergeben sich doch aus und in dieser die anspruchsvollen Aufgaben. Eine systemtheoretische Perspektive erlaubt es, Bereiche zu identifizieren, aus denen heraus dann die Expertinnen und Experten rekrutiert werden, um eine empirische Basis für die Beantwortung der Forschungsfragen wie auch zur weiteren Forschung zu schaffen. Kapitel 7 fasst die Erkenntnisse aus dem ersten Teil zusammen und formuliert mit Blick auf die empirische Untersuchung ein forschungsleitendes Fazit.

Im zweiten Teil der Arbeit wird der empirische Teil dargestellt. Zur Klärung der Forschungsfragen wurden 20 Experteninterviews geführt. Zunächst wird das methodische Vorgehen zur Erhebung und Auswertung der Daten erläutert (Kapitel 8). Daran schliesst sich die Darstellung der theoretischen Konstrukte der in den Lehrplänen und im Interviewmaterial enthaltenen Zieldimensionen an (Kapitel 9). Dieser Schritt dient dazu, sie wissenschaftlich zu fundieren, da sie in den Interviews oft umgangssprachlich benannt werden. Danach folgt die ausführliche Darstellung der Ergebnisse der inhaltsanalytischen Analyse (Kapitel 10).

Der dritte Teil der Arbeit fasst in Kapitel 11 zunächst die theoretisch und empirisch gewonnenen Erkenntnisse zusammen und diskutiert diese. In Kapitel 12 wird der Beitrag des Fachs Wirtschaft und Recht zur Vorbereitung auf die Übernahmen anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft dargestellt. Schliesslich wird in Kapitel 13 ein Fazit gezogen und betrachtet, was offene Fragen und Forschungsdesiderata sind.

2 Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft

Was wird nun aber unter den anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft verstanden, auf die das Bildungssystem durch die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen im Sinne nicht nur der allgemeinen Studierfähigkeit, sondern auch der vertieften Gesellschaftsreife vorbereiten soll?

Die vertiefte Gesellschaftsreife zeigt sich in einer bewussten Lebensgestaltung sowie der Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in privatrechtlichen, politischen und beruflichen sozialen Netzen wie z. B. Vereinen, öffentlicher Verwaltung oder Unternehmen (Eberle & Brüggencbrock, 2013, S. 111).

Um abzuleiten, was anspruchsvolle Aufgaben mit gesellschaftlicher Relevanz sind, werden verschiedene Studien untersucht. Die meisten der Studien entstammen dem politik- und wirtschaftsnahen Umfeld. Studien aus dem wissenschaftsnahen (z. B. Wissenschaftsrat, 2015) oder auch kirchlichen Bereich (z. B. Peters, Ilg & Gutmann, 2019) sind in wesentlich geringerem Umfang vorhanden und bilden nur Teilbereiche gesellschaftlicher Herausforderungen ab, bzw. sind reaktiv stark auf diese Teilbereiche bezogen, weshalb sie nicht berücksichtigt werden. Studien oder auch Positionspapiere, die aus anderen Bereichen der Gesellschaft stammen, greifen oft die Ziele aus der Politik auf. Gleichwohl sind an den politiknahen Studien Vertreter aus verschiedenen Bereichen der Gesellschaft beteiligt. Ausserdem nehmen die Studien aus dem politik- und wirtschaftsnahen Umfeld gesamtgesellschaftliche Themen in den Blick. Im Folgenden sollen wesentliche gesellschaftliche Entwicklungen aufgezeigt werden, die heute schon bedeutsam sind und die nächsten Jahre prägend sein werden. Viele der sich daraus ergebenden Herausforderungen sind globaler Natur. Aufgrund der weltweiten Vernetzung und der globalen Abhängigkeiten sowie der Bedeutung der Probleme treffen sie aber nicht weniger auch jedes einzelne Land, und dies sowohl auf nationaler als auch lokaler Ebene und mit Blick auf die einzelne Person.

Internationale Publikationen wie die Agenda 2030 der Vereinten Nationen finden besondere Beachtung, da sie über eine globale Verbreitung verfügen und somit vor allem politische und wirtschaftliche Trendkonjunkturen prägen (VDI-Technologiezentrum, VDI-TZ, 2015, S. 19). Ob sich die gesellschaftlichen Herausforderungen, die in den Studien skizziert werden, tatsächlich in den nächsten Jahren in der prognostizierten Weise stellen, lässt sich nicht mit Gewissheit sagen. „Wie die Schweiz sich in den nächsten 10–15 Jahren entwickeln wird, weiss niemand. Mit einer Kombination aus Szenariotechnik und Trendanalyse lassen sich jedoch mögliche zukünftige Entwicklungen skizzieren“ (Schweizerische Bundeskanzlei, 2015, S. 5). In der vorliegenden Arbeit werden folgende Dokumente berücksichtigt: Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, die Strategie Nachhaltige Entwicklung zur Umsetzung der Agenda 2030 durch die Schweiz, die Studie „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“ sowie der Report „Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz“.

Zur Realisierung der Politik der nachhaltigen Entwicklung der Agenda 2030 durch die Schweiz sollen nicht nur Bund, Kantone und Gemeinden, sondern auch die Zivilgesellschaft, der Privatsektor und die Wissenschaft möglichst umfassend eingebunden werden:

„Der partizipative Prozess zeichnete sich auf allen Ebenen durch eine sehr aktive Beteiligung nicht-staatlicher Akteure aus. So haben viele Unternehmen die Sustainable Development Goals (SDGs) schon in ihre Unternehmensberichterstattung und Strategien integriert, Forscherinnen und Forscher tragen zu Innovation und Erkenntnissen bei und zahlreiche Organisationen der Zivilgesellschaft engagieren sich mit Projekten und wichtigen Beiträgen in der öffentlichen Diskussion. Zentral für die Schweiz ist die Rolle der Kantone und Gemeinden. Sie leisten entscheidende Beiträge zur Umsetzung der Agenda 2030 auf sektoraler Ebene und setzen sich teilweise auch im Rahmen von übergeordneten Nachhaltigkeitsstrategien damit auseinander“ (Bundesamt für Raumentwicklung, 2018, S. 4).

Damit sind die Herausforderungen, die in der Agenda 2030 benannt werden, Herausforderungen für die gesamte Gesellschaft und haben eine entsprechend grosse Bedeutung.

„In Transformationsprozessen sind wissensbasierte und von der Gesellschaft mitentwickelte soziale, wirtschaftliche, technologische und institutionelle Innovationen zentral“ (Breu, Bergöö, Bonanomi & Fässler; 2017, S. 3). Da die Studie „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“ mit dem Fokus auf gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen und deren Implikationen für Innovationen genau diese Aspekte beleuchtet, wird sie in die vorliegende Arbeit mit einbezogen. Der Report „Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz“ wird berücksichtigt, da sich die Herausforderungen spezifisch auf die Schweiz beziehen und auf konkreter Ebene formuliert sind.

2.1 Gemäss „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“

Im September 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen die Agenda 2030. Sie steht für ein neues globales Verständnis von Wohlstand.

„Zielsetzung der 2030-Agenda ist es, die globale Entwicklung sozial, ökologisch und wirtschaftlich nachhaltig zu gestalten und somit die längst überfällige Transformation der Volkswirtschaften hin zu einer deutlich nachhaltigeren und inklusiveren Entwicklung kräftig voranzutreiben. Klimawandel, Verlust von Biodiversität, Armut, Hunger und häufig mit hohem Ressourcenverbrauch verbundenes Wirtschaften zeigen, dass weltweit umgesteuert werden muss“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, 2019).

Mit dem Transformationsprogramm soll auch kommenden Generationen die Chance auf ein erfülltes Leben gegeben werden.

Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) und ihre 169 Unterziele bilden das Kernstück der Agenda 2030. Die SDGs lösen die Millenniums-Entwicklungsziele (UNO, 2000) ab und betonen stärker die Multidimensionalität von Nachhaltigkeit, indem sie erstmals alle drei Dimensionen der Nachhaltigkeit – Soziales, Umwelt, Wirtschaft – gleichermassen berücksichtigen. Ökonomische Nachhaltigkeit zielt darauf ab, ein gewünschtes Lebensniveau im Zeitablauf zu erhalten (Hauff & Jörg, 2013, S. 9). Ökologische Nachhaltigkeit hat die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen zum Ziel. Soziale Nachhaltigkeit stellt auf Gerechtigkeit, soziale Kohäsion, Partizipation sowie auf die Entwicklungschancen und Entwicklungsfähigkeit einer Gesellschaft ab. Zentral ist ein menschenwürdiges Leben, durch welches materielle und immaterielle Grundbedürfnisse gedeckt werden können. Da Erwerbsarbeit materielle, soziale und kulturelle Teilhabe ermöglicht, hat das Thema „Arbeit“ eine entsprechend wichtige Bedeutung (Littig & Griebler, 2004, S. 93).

Das Neue an dieser Ausrichtung ist somit, dass nicht mehr nur ökologische Themen im Fokus stehen, sondern Umwelt und Sozialverträglichkeits- mit Wirtschaftlichkeitsüberlegungen verbunden werden. Klimapolitik, nachhaltige Entwicklung und Armutsbekämpfung lassen sich in dieser Sicht nicht voneinander trennen. Die SDGs haben so neben der Bekämpfung von Hunger und Armut sowie der Forderung nach Bildung und Gesundheit für alle auch ein menschenwürdiges Leben innerhalb der planetaren Grenzen zum Ziel (UNO, 2016). Dabei wird davon ausgegangen, dass selbst die reichsten Länder noch die volle Gleichberechtigung und Selbstbestimmung der Frauen erreichen und Diskriminierung beseitigen müssen; deshalb sind auch sie angehalten, die Ziele in ihre nationalen politischen Strategien und Pläne einzubauen (ebd.).

Den Nachhaltigkeitszielen sind die „5Ps“ als Kernbotschaften vorangestellt. Sie fassen die Ziele der Agenda 2030 in handlungsleitender Weise zusammen (UN, 2015):

Menschen (People) – Wir sind entschlossen, Armut und Hunger in allen ihren Formen und Dimensionen ein Ende zu setzen und sicherzustellen, dass alle Menschen ihr Potential in Würde und Gleichheit und in einer gesunden Umwelt voll entfalten können.

Planet – Wir sind entschlossen, den Planeten vor Schädigung zu schützen, unter anderem durch nachhaltigen Konsum und nachhaltige Produktion, die nachhaltige Bewirtschaftung seiner natürlichen Ressourcen und umgehende Maßnahmen gegen den Klimawandel, damit die Erde die Bedürfnisse der heutigen und der kommenden Generationen decken kann.

Wohlstand (Prosperity) – Wir sind entschlossen, dafür zu sorgen, dass alle Menschen ein von Wohlstand geprägtes und erfülltes Leben genießen können und dass sich der wirtschaftliche, soziale und technische Fortschritt in Harmonie mit der Natur vollzieht.

Frieden (Peace) – Wir sind entschlossen, friedliche, gerechte und inklusive Gesellschaften zu fördern, die frei von Furcht und Gewalt sind. Ohne Frieden kann es keine nachhaltige Entwicklung geben und ohne nachhaltige Entwicklung keinen Frieden.

Partnerschaft (Partnership) – Wir sind entschlossen, die für die Umsetzung dieser Agenda benötigten Mittel durch eine mit neuem Leben erfüllte Globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung zu mobilisieren, die auf einem Geist verstärkter globaler Solidarität gründet, insbesondere auf die Bedürfnisse der Ärmsten und Schwächsten ausgerichtet ist und an der sich alle Länder, alle Interessenträger und alle Menschen beteiligen (ebd., S. 2).

Die Ziele für nachhaltige Entwicklung sollen bis 2030 global und von allen UNO-Mitgliedstaaten erreicht werden (EDA 2018, S. 5). Damit stellt sich allen Staaten die Aufgabe, die dringendsten Herausforderungen der Welt gemeinsam zu lösen und die Ziele jeweils national umzusetzen. Auch die Schweiz hat sich verpflichtet, dies zu tun. Die Agenda 2030 ist somit für das Engagement der Eidgenossenschaft für eine nachhaltige Entwicklung auf nationaler und internationaler Ebene handlungsleitend. „Sie untermauert das Engagement für eine umweltverträgliche wirtschaftliche Entwicklung innerhalb der planetarischen Grenzen sowie für Frieden und die Einhaltung des Völkerrechts und der Menschenrechte, was untrennbar mit nachhaltiger Entwicklung einhergeht“ (EDA 2018, S. 5). Die Schweiz richtet sich aber nicht erst seit der Agenda 2030 an der Nachhaltigkeit aus. Nachhaltige Entwicklung ist bereits seit 1999 ein Verfassungsauftrag. „Dies beinhaltet die Förderung der gemeinsamen Wohlfahrt, des inneren Zusammenhalts und der kulturellen Vielfalt wie auch den Einsatz für die dauerhafte Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und für eine friedliche und gerechte internationale Ordnung“ (EDA 2018, S. 6). Somit haben die Nachhaltigkeitsziele eine wichtige Bedeutung in der Schweiz.

Die nationale Umsetzung ist eine gesamtstaatliche Aufgabe und kann nicht auf einzelne politische Ressorts begrenzt werden. Die Umsetzungsempfehlung der UN legt auf den partnerschaftlichen Ansatz Wert, wonach die Aufgabe nicht auf die politische Ebene beschränkt bleibt, sondern alle Teile der Gesellschaft umfasst. Damit sind auch Kantone, Städte, Gemeinden, Verbände, Unternehmen, Forschungsinstitutionen und NGOs in Industrie- wie in Entwicklungsländern gefordert, einen Beitrag zu leisten. Unternehmen sowie Non-Profit-Organisationen (vgl. Wieselhuber & Partner, 2017) richten in der Folge ihre Strategien an den Nachhaltigkeitszielen z. B. aus den Bereichen Menschenrechte, Arbeitsnormen, Umweltschutz und Korruptionsbekämpfungen aus.

Dem Länderbericht der Schweiz 2018 (EDA, 2018) zur Umsetzung der Agenda 2030 ist zu entnehmen, dass das Land in seinem Bemühen um die Erreichung der SDGs

bei den Zielen zu Armut (Unterziel 1.1), Hunger (Unterziel 2.1) und Bildung weit fortgeschritten ist. Herausforderungen bestehen beim Verbrauch von natürlichen Ressourcen und beim Klimaschutz. So liegt beispielsweise der Ressourcenverbrauch der Schweiz – hochgerechnet auf die Weltbevölkerung – deutlich über den planetaren Belastbarkeitsgrenzen.

2.2 Gemäss „Strategie Nachhaltige Entwicklung“

Die Umsetzung der Agenda 2030 geschieht unter anderem durch die in der Strategie Nachhaltige Entwicklung (SNE) festgelegten Ziele, die sich an den SDGs ausrichten (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 9). Diese Strategie legt mittel- bis langfristig die politischen Schwerpunkte des Bundesrates für die nachhaltige Entwicklung fest, und zeigt den Beitrag der Schweiz zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 in der jeweiligen Legislaturperiode auf. Der Bundesrat versteht unter Nachhaltigkeit eine Entwicklung, die sicherstellt, dass die heutige Generation ihre Bedürfnisse befriedigen kann, ohne künftige Generationen in der Befriedigung ihrer Bedürfnisse einzuschränken (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 12). „Zwei sich gegenseitig ergänzende Aspekte sind dabei von zentraler Bedeutung: die Idee der Grenzen der Belastbarkeit der globalen Ökosysteme und der Vorrang der Befriedigung der Grundbedürfnisse, insbesondere derjenigen der Ärmsten. Dieser Definition liegt eine ethische Orientierung zugrunde“ (ebd.).

Die Strategie Nachhaltige Entwicklung enthält einen Aktionsplan, der in neun thematische Handlungsfelder gegliedert ist. Diese beinhalten die für die nachhaltige Entwicklung der Schweiz zentralen Themen und die sich daraus ergebenden Herausforderungen.

Handlungsfeld 1: Konsum und Produktion

Die Umweltauswirkungen des Schweizer Konsums übersteigen heute schon in verschiedenen Bereichen die planetaren Belastbarkeitsgrenzen. Auch wenn sich die Ressourceneffizienz verbessert hat, ist die Umweltbelastung gesamthaft gestiegen. Der steigende Konsum führt weiterhin zu enormen Umweltlasten, vor allem im Ausland. Die Konsummuster beeinflussen die Arbeitsbedingungen weltweit, die Einhaltung von Menschenrechten und einen fairen Wettbewerb, die Berücksichtigung von Verbraucherinteressen oder die Bekämpfung von Korruption. Die gesellschaftliche Verantwortung der Unternehmen (Corporate Social Responsibility) ist dabei bedeutend, z. B. durch die Entwicklung von nachhaltigkeitsorientierten Geschäftsstrategien. Aber auch Konsumentinnen und Konsumenten können durch ihr Nachfrageverhalten zur nachhaltigen Entwicklung

beitragen. Die Information und Sensibilisierung der Konsumentinnen und Konsumenten für nachhaltigere Kaufentscheide und umweltschonendes Nutzungsverhalten spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

Eine weitere Herausforderung besteht im Abfallaufkommen. Neben der Reduktion sowie der effizienten Nutzung und dem Recycling von Konsum- und Produktionsgütern gilt es auch die Entsorgung mit zu berücksichtigen. Darüber hinaus müssen nicht erneuerbare Ressourcen (wie etwa Seltene Erden) geschützt, erneuerbare Ressourcen effizient genutzt und Stoffkreisläufe geschlossen werden. Eine weitere Umweltbelastung geht von der Ernährung aus. Eine wichtige Bedeutung haben deshalb die ressourcenschonende und umweltfreundliche Herstellung von Nahrungsmitteln und die Vermeidung von Nahrungsmittelverschwendung (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 15 f.).

Handlungsfeld 2: Siedlungsentwicklung, Mobilität und Infrastruktur

Die Zerschneidung der Landschaft und die Zersiedelung beeinträchtigen die Biodiversität, die Regenerationsfähigkeit der natürlichen Ressourcen sowie die Lebensqualität und das Potenzial für Erholung, Freizeit und Tourismus. Zudem steht mit dem Verlust von Kulturland weniger Fläche für die Produktion von Nahrungsmitteln zur Verfügung. Daneben ist der hohe Energie- und Ressourcenbedarf von Siedlungen sowie das hohe Verkehrsaufkommen eine bedeutende Herausforderung (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 18).

Handlungsfeld 3: Energie und Klima

Die heutige Energieversorgung stützt sich nach wie vor hauptsächlich auf nicht erneuerbare Ressourcen, was entsprechende Auswirkungen auf Klima und Umwelt hat. Der sparsame Umgang mit fossilen Energien und der Umstieg auf erneuerbare Energiequellen müssen vorangetrieben werden. Die internationalen Klimaziele erfordern eine neue Ausrichtung von Energieversorgung und -verbrauch in den Industriestaaten (Bundesamt für Raumentwicklung, 2018, S. 9). Der Klimawandel hat sich auch in der Schweiz beschleunigt. Neben der Emissionsreduktion sind Anpassungsstrategien zur Bewältigung des Klimawandels notwendig (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 22).

Handlungsfeld 4: Natürliche Ressourcen

Die Beanspruchung und Nutzung der natürlichen Ressourcen (u. a. Biodiversität, Landschaft, Boden, Luft, Wasser, Wald sowie erneuerbare Rohstoffe) und der Druck auf die Ökosysteme ist weiterhin zu gross. Dies gefährdet die Funktionen der Ökosysteme und

die Erhaltung der Artenbestände. Der für die Erhaltung der Ressourcen erforderliche Raum ist gefährdet (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 25).

Handlungsfeld 5: Wirtschafts- und Finanzsystem

Der Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit des Schweizer Wirtschafts- und Finanzsystems stellt eine wichtige Aufgabe dar. Das Arbeitskräftepotenzial soll weiterhin gefördert werden um die Herausforderungen des demografischen Wandels aufzufangen. Ebenso sind Arbeitsproduktivität und Arbeitsplatzqualität zu fördern. Für einen erfolgversprechenden Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen müssen nicht nur die Ressourceneffizienz verbessert und die Ressourcen geschont werden, sondern es bedarf der Entkoppelung von Wirtschaftswachstum und Ressourcenverbrauch. Dies erfordert nicht nur innovationsfreundliche staatliche Rahmenbedingungen, sondern auch die Internalisierung externer Kosten. Damit die Verteilungsgerechtigkeit zwischen den Generationen gewahrt bleibt, ist ein mittelfristig ausgeglichenes Staatsbudget und eine geringe Schuldenquote anzustreben. Des Weiteren ist gegen illegale Finanzströme sowie Geldwäscherei und Korruption vorzugehen. Die Herausforderung besteht darin, Gemeingüter und Ressourcen unter Beachtung der Bedürfnisse zukünftiger Generationen gerecht zu verteilen und die Wirtschafts- und Finanzpolitik mit diesen Prinzipien abzustimmen. Kontraproduktive marktverzerrende Anreizsysteme sind zu beseitigen, um ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum zu ermöglichen (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 28).

Handlungsfeld 6: Bildung, Forschung, Innovation

Bildung, Forschung und Innovation sind für die Wohlfahrt, den sozialen Zusammenhalt und die Wettbewerbsfähigkeit der Schweiz von herausragender Bedeutung. Die allgemeine und berufliche Bildung soll auch zukünftig sicherstellen, dass der Wirtschaft, dem öffentlichen Dienst sowie der Forschung qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung stehen. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist in Schule und Unterricht zu integrieren (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 31 f.).

Handlungsfeld 7: Soziale Sicherheit

Die Alterssicherungssysteme werden weiter unter Druck geraten. Sie sind auf die demografische Entwicklung abzustimmen, ohne zukünftigen Generationen zu sehr finanziell zu belasten. Eine verbesserte Koordination von finanziellen Sozialleistungen und staatlichen Dienstleistungen ist erforderlich, um zu vermeiden, dass Menschen in Armutsfallen geraten. Massnahmen zur Prävention und Bekämpfung von Armut sind zu intensivieren.

Ein besonderes Gewicht ist dabei auf die Bildungschancen zu legen (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 33).

Handlungsfeld 8: Gesellschaftlicher Zusammenhalt und Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern

Entwicklungen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährden, bestehen beispielsweise in der ungleichen Einkommensverteilung. Sie ist ein Aspekt der ökonomisch bedingten Dimension der Polarisierung. Darüber hinaus lassen sich die soziale und die politische Dimension der Polarisierung unterscheiden (Helms, 2017, S. 58): Armut, Ängste vor möglichen Folgen von Migration, vor kulturellem Pluralismus oder ideologischen Spannungen. Es gilt, die in der Schweiz gelebten Kulturen anzuerkennen und die ausländische Wohnbevölkerung zu integrieren. Neben der Gleichberechtigung der Geschlechter ist die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen sowie die Gleichberechtigung der Generationen ein wichtiges Thema. Alle sollen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, Ehrenamt und Freiwilligenarbeit werden als tragende Säule der Gesellschaft anerkannt und gefördert. Soziale Probleme wie Gewalt oder Unterdrückung sind zu bekämpfen. Gleichberechtigte Beziehungen der Regionen unter Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sind zu ermöglichen (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 35 f.).

Handlungsfeld 9: Gesundheit

Im Gegensatz zur bisherigen kurativen Gesundheitsversorgung, werden künftig Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung stärker im Fokus stehen. Eine umfassende Gesundheitspolitik wird die Zusammenhänge zwischen Gesundheitszustand und Gesundheitsdeterminanten, wie z. B. Bildungsstand oder Bewegungsverhalten, thematisieren müssen. Die Finanzierung des Gesundheitssystem ist auf die Herausforderungen des demografischen Wandels auszurichten, und es ist dafür zu sorgen, dass es ausreichend gut qualifiziertes Personal gibt (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 39).

2.3 Gemäss „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“

Die vom deutschen Bundesministerium für Forschung und Bildung in Auftrag gegebene Studie „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“ (VDI-TZ, 2015), welche vom Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung zusammen mit dem VDI-TZ durchgeführt wurde, identifiziert zukünftige globale gesellschaftliche Herausforderungen, die bis 2030 von Relevanz sein werden. Auch wenn sich dies auf Deutschland bezieht, sind

die herausgearbeiteten Themen auch für die Schweiz von Bedeutung, da es sich um globale Themen handelt. Die Studie stellt zwar die Politikgestaltung in den Fokus, es ist aber das übergeordnete Ziel, gesellschaftliche Herausforderungen an den Schnittstellen von Gesellschaft und Technik zu identifizieren, um frühzeitig Forschungsprojekte für diese Herausforderungen zu initiieren.

Die Studie ist dreistufig aufgebaut. Im ersten Schritt wurden gesellschaftliche Trends und Herausforderungen mit einem Zeithorizont bis 2030 erfasst, im zweiten Arbeitsschritt wurden Forschungs- und Technologieperspektiven mit besonderem Anwendungspotenzial identifiziert. „Aufgabe des dritten Arbeitsschrittes war die Identifikation von neuen Herausforderungen an den Schnittstellen von Gesellschaft und Technik in Form von Innovationskeimen. Innovationskeime stellen eine Grundlage für neue mögliche Missionen der Forschungs- und Innovationspolitik dar“ (VDI-TZ, 2015, S. 9 ff.). Da insbesondere die gesellschaftlichen Herausforderungen im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, wird auf den ersten Arbeitsschritt näher eingegangen.

Die Analyse der gesellschaftlichen Trends und Herausforderungen erfolgte in zwei Schritten:

- Identifikation von Gesellschaftstrends
- Ableitung von gesellschaftlichen Herausforderungen

Zur Identifikation der Gesellschaftstrends wurden zahlreiche Quellen herangezogen, die die gesamte Bandbreite der für Gesellschaftstrends bis 2030 relevanten Themenfelder und Formate abdecken. Es wurden sowohl nationale und internationale Fachliteratur zur Zukunftsforschung und zum gesellschaftlichen Wandel als auch Strategiepapiere von Forschungsinstitutionen berücksichtigt.

„Zur Validierung der Ergebnisse [...] wurde auf eine Kombination aus interdisziplinär zusammengesetzten Forscherteams sowie auf ein breites Methodenspektrum im Rahmen spezifischer Suchstrategien gesetzt. Dazu gehören vor allem Akteurs-, Themenfeld- und Bedürfnisanalysen, systematische Quellenanalysen, Befragung von Randakteuren, Web-Monitoring sowie die Validierung und Ausdifferenzierung der Ergebnisse durch Experteninterviews und Workshops“ (ebd., S. 14).

Gesellschaftstrends werden „als neue Entwicklungen bzw. Veränderungen politischer und sozialer Prozesse sowie ihrer Strukturen und Akteure mit weitreichenden Potenzialen definiert, die wiederum einen gesellschaftlichen Bedarf hervorbringen und/oder verändern können“ (ebd., S. 13).

Um aus den identifizierten Gesellschaftstrends gesellschaftliche Herausforderungen entwickeln zu können, wurden diese weiter analysiert.

„Unter gesellschaftlichen Herausforderungen werden die hinter den Gesellschaftstrends liegenden, spezifischen Gestaltungsaufgaben für grosse Gemeinschaften verstanden, die durch den Wandel von Gesellschaft und/oder Technologien neu entstehen bzw. sich verändern. Zur Herausarbeitung der Herausforderungen wurden Wechselwirkungsanalysen durchgeführt, die Gesellschaftstrends gebündelt und übergreifende Themenkomplexe identifiziert“ (ebd., S. 13).

Die zentralen Ergebnisse des ersten Arbeitsschrittes wurden in Form von 60 Trendprofilen zu gesellschaftlichen Entwicklungen und sieben Themenkomplexen mit gesellschaftlichen Herausforderungen zusammengefasst (ebd., S. 9). Diese Themenkomplexe thematisieren mögliche Veränderungen in den Bereichen Gesundheit, Forschung und Innovation, Bildung, Wirtschaft, Politik und Arbeit und werden im Folgenden näher vorgestellt. Zunächst werden die Gesellschaftstrends überblicksartig dargestellt, bevor auf die sieben Herausforderungen eingegangen wird.

2.3.1 Gesellschaftstrends

Die Gesellschaftstrends lassen sich in die drei Kategorien Gesellschaft/Kultur/Lebensqualität, Wirtschaft sowie Politik und Governance gliedern.

Gesellschaft/Kultur/Lebensqualität

Die Megatrends dieser Kategorie umfassen die folgenden Punkte (ebd., S. 33 ff.). Dabei wird vereinzelt auf für die Schweiz typische Aspekte eingegangen:

Globales Bevölkerungswachstum

Die Weltbevölkerung nimmt auch weiterhin stark zu. Während die Bevölkerung in Europa leicht abnimmt, wird sie in Asien und Afrika am stärksten wachsen.

Demografischer Wandel

Im Gegensatz zu Deutschland nimmt die Schweizer Bevölkerung zu. Gemäss dem Schweizer Bundesamt für Statistik (2016a) sind eine markante Alterung der Wohnbevölkerung zwischen 2005 und 2035 und eine rückläufige Erwerbsbevölkerung ab 2015 zu erwarten.

Steigende globale Krankheitslasten

Bis zum Jahr 2030 werden Aids, Herz- und Krebserkrankungen zu den häufigsten Todesursachen gehören, während Todesfälle durch übertragbare Krankheiten zurückgehen.

Zunehmende Urbanisierung

Die Urbanisierung nimmt weiter zu und der Anteil der Bevölkerung, der in Städten lebt, wird von 52 Prozent im Jahr 2011 auf 60 Prozent im Jahr 2030 ansteigen.

Sinkende Haushaltsgrösse

Es ist davon auszugehen, dass der Anteil der Einpersonenhaushalte zunimmt. Dies hat Folgen für die Stadtplanung und das Städtemanagement.

Klimawandel

Es ist mit einer fortschreitenden globalen Erwärmung des Klimas und mit einem weiteren Artensterben zu rechnen.

Zunehmende Probleme der Welternährung

Vor dem Hintergrund des prognostizierten weltweiten Bevölkerungswachstums und des Klimawandels sowie des Rückgangs der landwirtschaftlichen Nutzfläche durch Bodendegradierung und Zunahme der Siedlungsflächen stellt die globale Ernährungssicherheit eine zentrale Herausforderung für die Weltgemeinschaft dar.

Zunehmende Wasserknappheit

Der Zugang zu sauberem Trinkwasser und sanitärer Grundversorgung wird zum fundamentalen Problem. Im Jahr 2030 wird vermutlich fast die Hälfte der Weltbevölkerung in Gebieten leben, in denen Wasserknappheit herrscht.

Zunehmende Bedeutung der globalen Wissensgesellschaft

Die Welt wird zunehmend zur Wissensgesellschaft. Ursächlich hierfür sind die Entwicklungen im Bereich der „Informations- und Kommunikationstechnologien und die damit verbundene Digitalisierung von Informationen und Prozessen der Informationsverarbeitung sowie die globale Bildungsexpansion“ (ebd., S. 36).

Wirtschaft

Folgende Megatrends sind der Kategorie „Wirtschaft“ zuzuordnen (ebd., S. 92 ff.):

Fortschreitende wirtschaftliche Globalisierung und Zunahme des weltweiten Handels

Die Globalisierung der Wirtschaft hat zur Folge, dass sich die wirtschaftlichen Schwerpunkte verschieben und künftig nicht mehr im Westen, sondern in Asien lie-

gen werden. Mit dem globalen Wirtschaftswachstum entsteht eine neue globale Mittelschicht, die eine für die Unternehmen wichtige Zielgruppe neuer Konsumenten darstellt.

Zunehmende Mobilität, steigende Energiepreise und steigender Energieverbrauch

Verkehrsprognosen für die Jahre 2025 und 2030 gehen von einer gesamthaften Zunahme der Mobilität aus. Ein Treiber für die weltweit steigenden Energiepreise ist der Erdölpreis. Ob erneuerbare Energien diese Entwicklung bremsen können, lässt sich noch nicht genau abschätzen. „Prognostiziert wird, [...] dass der globale Energieverbrauch um mehr als 33 Prozent bis zum Jahr 2035 ansteigen wird“ (ebd., S. 94).

Anstieg des digitalen Datenverkehrs

Weil der Datenverkehr im Internet enorm wächst, muss weltweit eine leistungsstarke, hochqualitative, und breitbandige Telekommunikationsinfrastruktur geschaffen und betrieben werden.

Wandel der Arbeitswelt

In Folge des Wandels zur Wissens- und Informationsgesellschaft wird sich die Arbeitswelt verändern. Es ist davon auszugehen, dass die Bedeutung des Dienstleistungssektors steigt und Wissensarbeit deutlich zunimmt. Aufgrund des demografischen Wandels wird ein Rückgang der Erwerbsbevölkerung prognostiziert.

Wachstum des globalen Gesundheitsmarktes

Ein wachsender Teil der Bevölkerung gibt immer mehr Geld für die eigene Gesundheit aus: In fast allen OECD-Ländern haben die Ausgaben für die Gesundheit stärker zugenommen als das Bruttoinlandsprodukt (BIP).

Politik und Governance

Folgende Megatrends fallen in die Kategorie „Politik und Governance“ (ebd., S. 140 ff.):

Entwicklung einer neuen politischen Ordnung in einer multipolaren Welt

Die Verlagerung der wirtschaftlichen Schwerpunkte beeinflusst auch das politische Machtgefüge. Mit zunehmender wirtschaftlicher Stärke sind ehemalige Schwellenländer nicht nur vermehrt in internationale Entscheidungsprozesse eingebunden, sondern beeinflussen auch die internationale Politik.

Zunehmende globale Migration

Die Zahl der Migranten ist in den letzten 10 Jahren weltweit von 150 Millionen auf 214 Millionen gestiegen. Bis zum Jahr 2050 wird mit einem Anstieg auf 405 Millionen gerechnet.

Neue Bedrohungen und Risiken für die globale Sicherheit

Der Zerfall von Staaten und diktatorischen Regimen und den damit verbundenen Umbrüchen birgt Risiken für einzelne Länder und Regionen. Aber auch Klima- und Umweltkatastrophen sowie knappe natürliche Ressourcen und Rohstoffe stellen Bedrohungen dar. Insbesondere Wasser wird künftig Konflikte auslösen.

2.3.2 Herausforderungen

Aus den genannten Gesellschaftstrends resultiert eine Reihe von zentralen Herausforderungen, die in der VDI-Studie aufgezeigt werden.

Bürgerinnen und Bürger als Akteure im Forschungs- und Innovationssystem

Bürgerinnen und Bürger werden zunehmend in Forschung, Innovation und Produktion aktiv. Dies reicht von der „Beteiligung am Agenda-Setting über Dialogformate zu ethischen, rechtlichen und sozialen Aspekten bis zum Einbezug in konkrete Projekte“ (ebd., S. 166). Ausserdem gestalten zivilgesellschaftliche Akteure auch Vorhaben in der Forschung (z. B. Beobachtung von Ökosystemen), in der Produktion (z. B. 3D-Druck von Objekten) sowie soziale Innovation (z. B. Tauschringe). Moderne Informations- und Kommunikationstechnik, Open Access, preiswertere Laborausstattungen sowie neue Messgeräte oder Apps für Smartphones fördern diese Entwicklung (ebd., S. 40). Auch Crowdfunding sowie Forschungsaktivitäten zivilgesellschaftlicher Organisationen fördern die Zunahme der Bürgerforschung (ebd.).

Lernen und Arbeiten in einer smarten Welt

In der Lern- und Arbeitswelt deuten sich hochdynamische Veränderungen mit weltweiten gesellschaftlichen Folgen an. Im Bildungsbereich ist mit Online-Angeboten für Vorlesungen und Unterricht sowie der Nutzung von Computer- und Online-Spielen zu rechnen, die die Schul- und Hochschullandschaft bis 2030 deutlich verändern könnten (ebd., S. 172). Da durch die Digitalisierung immer mehr Informationen verfügbar werden, müssen Fakten nicht mehr auswendig gelernt werden. Dies verändert den Begriff der Allgemeinbildung. Entsprechend müssen Lerninhalte für Schule, Berufsausbildung und Studium überprüft werden, und es ist ein Bildungs- und Kompetenzkanon zu gestalten, der

berücksichtigt, dass Wissen, das früher gelernt werden musste, heute leicht im Internet recherchiert werden kann. Gleichzeitig wird Medienkompetenz immer bedeutender für eine uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit (ebd., S. 38 und S. 176).

Intelligente Algorithmen spielen in immer mehr Bereichen eine bedeutende Rolle und erlauben die Automatisierung einer zunehmend breiten Palette von Wissensarbeit. In der Arbeitswelt werden schon heute Entscheidungen eher durch Software-Systeme als durch Menschen getroffen. Autonome Entscheidungen durch Computersystem fallen dabei anders aus, als wenn ein Mensch sie trifft. Systemfehler, die unentdeckt bleiben und zu falschen Berechnungen und Entscheidungen führen, könnten gravierend sein. Die Transparenz und eine Kontrolle durch den Menschen bei Entscheidungen zu gewährleisten, die durch Systeme getroffen werden, stellt deshalb eine Herausforderung dar (ebd., S. 177). Derzeit vergleichsweise gut bezahlte Tätigkeiten wie die von Rechtsanwälten oder Medizinerinnen könnten, zumindest in den Bereichen, die Routineaufgaben umfassen, von Computern erledigt werden (ebd., S. 180; SKBF, 2018, S. 290). Auch wenn sich die Prognosen des Wegfalls von Tätigkeiten nicht bewahrheiten sollten, so ist zumindest ein Wandel der Tätigkeiten zu erwarten (Aeppli, Angst, Iten et al., 2017, S. 24 ff.; WEF, 2016). „Die digitale Transformation im Sinne einer Vernetzung von Menschen, Organisationen, Maschinen, bis hin zu simplen Gegenständen des täglichen Lebens hat mehr oder weniger starke Auswirkungen auf alle Lebensbereiche und stellt daher eine der zentralen Veränderungen und Herausforderungen für Wirtschaft, Gesellschaft und Wissenschaft dar“ (Breyer-Mayländer, 2018, S. 15).

Neue Treiber und Akteure im globalen Innovationswettbewerb

Die globalen Zentren der Innovation verlagern sich im Moment mit steigendem Tempo und nachhaltig nach Asien. Vor allem China, aber auch Indien treiben diese Entwicklung voran. Die räumliche Verschiebung der Innovationszentren könnte auch zu einer Veränderung der Qualität und Prozesse von Innovationen führen. Es ist damit zu rechnen, dass „Unternehmen aus den wachstumsstarken Schwellenländern mit eigenen Firmenkulturen zu Agenten des Wandels in der globalen Industrie- und Finanzlandschaft heranwachsen könnten“ (VDI-TZ, 2015, S. 179). Auch ist zu erwarten, dass qualitativ neue Innovationsformen und Innovationskulturen entstehen. So wird mit frugalen Innovationen gerechnet, die auf die beschränkte Ressourcenverfügbarkeit reagieren, indem sie technisch simple, billige und robuste Produkte hervorbringen. Die voranschreitende Urbanisierung führt nicht nur zu einer Konzentration von Dienstleistungen und Managementfunktionen

in den Städten, sondern auch zu einem rapiden Ansteigen der Boden- und Mietpreise (Kunzmann, 2012, S. 155) sowie zu veränderten Anforderungen an deren Infrastruktur (National Academy of Engineering, 2015). Bis 2025 könnten ca. 1 Milliarde Menschen zur globalen Mittelschicht gehören, die das Wirtschaftswachstum antreibt. Ob dies globale Umweltprobleme verschärft oder ob die neue Mittelschicht ihre finanziellen Möglichkeiten für einen nachhaltigen Konsum nutzt, lässt sich nicht abschätzen (VDI-TZ, 2015, S. 179 f.).

Neue Governance globaler Herausforderungen – vom Globallabor Stadt zu neuen Formen der multilateralen Zusammenarbeit

Die wirtschaftliche Globalisierung und Mediatisierung (Kriesi & Rosteck, 2011, S. 57) forciert neue Governance-Strukturen, da mit der Verlagerung der wirtschaftlichen Zentren auch eine Veränderung des weltpolitischen Machtgefüges verbunden ist. Die fortschreitende Urbanisierung könnte dazu führen, dass Städte zunehmend nicht nur zu Innovationszentren werden, in denen die internationale Zusammenarbeit und der internationale Wettbewerb stattfindet, sondern auch, dass sie in der Weltpolitik, z. B. im Bereich der Energie-, Klima- oder Sozialpolitik, zu selbstständigen Akteuren werden, die überregionale politische Diskurse und Veränderungsprozesse anstossen. Darüber hinaus gewinnen neue gesellschaftliche Gruppen und Schichten an Bedeutung. Diese Entwicklung wird durch eine global wachsende urbane Mittelschicht sowie die globale Bildungsexpansion befördert. Die Ansprüche an den politischen Prozess nehmen zu und führen zu einem stärkeren Drängen auf Direktdemokratie sowie neue Formen der Bürgerbeteiligung. Das Internet ermöglicht neue Politikformen. In jüngster Zeit nutzen politisch Interessierte und Protestbewegungen das Internet immer mehr in systematischer Weise. Dabei verschmelzen Aktivitäten der realen Welt mit Aktivitäten im Netz. Zunehmend werden von der Öffentlichkeit Transparenz von Entscheidungen und Prozessen sowie Partizipation an politischen Debatten vorausgesetzt und gefordert. „Politische Akteure werden immer mehr als umfassend rechenschaftspflichtig betrachtet“ (VDI-TZ, 2015, S. 187). Soziale Netzwerke ermöglichen eine weltweite Diskussion politischer Ereignisse. Dies könnte nicht nur die globale Empathie fördern, sondern auch Auswirkungen auf die Verbreitung von politischen Wertvorstellungen zu Demokratie, Menschenrechten und Meinungsfreiheit haben (ebd., S. 186 f.).

Die Veränderungen im Machtgefüge sowie die Zusammenarbeit mit internationalen und supranationalen Institutionen stellen eine Herausforderung für die Demokratie

dar. Politisch relevante Entscheidungen werden zunehmend in supranationalen Institutionen wie der WTO oder der EU getroffen werden, die demokratisch kaum legitimiert sind, da ihre Entscheidungsträger nicht direkt gewählt werden. Aber auch innerhalb der Nationalstaaten gibt es Demokratiedefizite, da auf regionaler und lokaler Ebene Entscheidungen in komplexen Netzwerken getroffen werden, denen es an Transparenz mangelt. Durch die Verlagerung der Entscheidungsgewalt vom Nationalstaat auf andere Ebenen wird das Kräfteverhältnis zwischen Exekutive und Legislative gestört; es ist davon auszugehen, dass Regierungen, die auf supranationaler Ebene eine Rolle spielen, durch die Globalisierung auf Kosten der Parlamente gestärkt werden. Die Mediatisierung stellt ebenfalls eine Herausforderung für die Demokratie dar, da die Medien einen steigenden Einfluss auf die Politik haben, zugleich aber nicht klar ist, ob sie die Bürgerinnen und Bürger noch mit den notwendigen Informationen für die politische Meinungsbildung versorgen (Kriesi & Rosteck, 2011, S. 58).

Globale Aufgaben wie etwa die Sicherstellung der Nahrungsversorgung von mehr als acht Milliarden Menschen im Jahr 2030, der demografische Wandel oder der Übergang zu einer nachhaltigen Energieversorgung erfordern die internationale Zusammenarbeit und damit entsprechende Governance-Strukturen (VDI-TZ, 2015, S. 188 f.) Darüber hinaus erfordern der technologische Wandel und Entwicklungen wie beispielsweise der Klimawandel, aber auch die Cyberwelt (technische Cybersicherheit; vgl. National Academy of Engineering, 2015) neue Formen der Governance. Weitere Herausforderungen bestehen darin, auch nicht staatliche Akteure, wie Nichtregierungsorganisationen, Bürgerinitiativen, Unternehmen sowie staatliche und private Dienstleister mit einzubeziehen (ebd., S. 190). Neue Formen der Governance-Beteiligung der Bürger sind in den Städten, gerade im Hinblick auf soziale Innovationen wie Car- oder Bike-Sharing-Systeme, Baugemeinschaften und Projekte generationenübergreifenden Wohnens, zentral (ebd., S. 191). Städte können damit als Globallabore für soziale Innovationen dienen.

Neue Dimensionen des Wachstums und die Balance zwischen Nachhaltigkeit, Wohlstand und Lebensqualität

Wirtschaftliches Wachstum und damit verbundener Ressourcenverbrauch und Umweltprobleme sowie eine ungleiche Wohlstandsverteilung befördern den Diskurs über Wachstumsalternativen. Globale Entwicklungen wie die Zunahme der Bevölkerung, Energie- und Wirtschaftskrisen sowie die Folgen des Klimawandels führen bei vielen Menschen zu der Einstellung, dass die Wirtschaft nicht grenzenlos wachsen kann und wir an der Schwelle zu einer Post-Wachstumsgesellschaft stehen könnten (Elsen et al., 2015,

S. 176 f.). Es zeichnet sich ein Wertewandel der Gesellschaft ab, die sich nicht mehr nur an finanziellem Wohlstand und wirtschaftlichem Wachstum ausrichtet, sondern immaterielle Interessen wie beispielsweise Zeitsouveränität oder das Gesundheitskapital jedes Einzelnen in den Blick nimmt (VDI-TZ, 2015, S. 192).

Das Bewusstsein und die Einstellung der Bevölkerung, dass der individuelle Konsum mit weitreichenden globalen, ökologischen und sozialen Folgen verbunden ist, nimmt zu. Sich Produkte zu leihen, zu tauschen, selbst herzustellen und zu reparieren sowie entsprechende Anleitungen finden zunehmend Zustimmung und Verbreitung (ebd., S. 193). Die Generation, die mit dem Netz gross geworden ist und Teilen, Tauschen und Transformieren verinnerlicht hat, trägt diese Entwicklung (Hacking-Trend) in den Alltag. Hacking ist in diesem Zusammenhang keine Zerstörung, sondern rüttelt produktiv am Status quo. Die Hacker-Bewegung im Internet hat sich mit der Do-it-yourself-Bewegung verbündet, die das Individuum von den Konditionierungen der Massenkongsumgesellschaft befreien will. Auch im Bereich der Finanzdienstleistungen könnten alternative Produkte und Finanzierungsmodelle Auswirkungen auf die klassischen Finanzdienstleistungen haben. Diese Arten des Konsums stellen soziale Innovationen dar, die ein Hinweis auf eine neue Wirtschaftsform sein können. Insofern könnten sie zu einer grossen Herausforderung für die meisten heute existierenden Geschäftsmodelle werden.

Neue Herausforderungen zwischen Transparenz, Post-Privacy und Schutz der Privatsphäre

Durch die immer weiter fortschreitende Digitalisierung und Vernetzung entstehen gigantische Datenmengen bei verschiedenen Anbietern. Herausforderungen entstehen nicht nur durch den möglichen Missbrauch im Zuge einer systematischen Speicherung, sondern durch die Verknüpfung dieser personenbezogenen Daten (Unger, 2011). Ohne Kenntnis der Beteiligten kann Wissen über diese generiert werden (VDI-TZ, 2015, S. 198). In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen nach dem Datenschutz. Die Privatsphäre ist aber auch durch die steigende Verbreitung von Datenbrillen, wie Google Glasses, Drohnen sowie der Überwachung öffentlicher Räume gefährdet. Diese Entwicklungen stellen für jeden Einzelnen wie für die Gesellschaft insgesamt grosse Herausforderungen dar. Aufgrund des Verhaltens der Menschen im Bereich Datenschutz werden nicht nur entsprechende Bildungsinhalte erforderlich, sondern es bedarf auch entsprechender Rahmenbedingungen, die den Missbrauch von Daten erschweren und die Hoheit über die eigenen Daten ermöglichen, sowie eine gesellschaftliche Debatte über ein ausgewogenes Verhältnis von Privatsphäre und Big Data (ebd., S. 201 f.).

Plurale Gesellschaft auf der Suche nach Zugehörigkeit und Distinktion

Aufgrund weltweiter Migrationsprozesse ist mit einer dynamischen Pluralisierung der Gesellschaft zu rechnen. Die Migration könnte Prozesse begünstigen, die mit Integration nicht mehr beschrieben werden können, sondern zu neuen kulturellen Kombinationen sowie neuen nationalen Wirklichkeiten führen, die auch zu einem neuen Verständnis des Islam in Europa beitragen. Das Verständnis für andere Kulturen und Religionen wird auch durch die steigende Mobilität von Berufstätigen und Studierenden befördert. Dies setzt aber voraus, dass Multikulturalität in der Gesellschaft akzeptiert wird und Pluralisierung der Kulturen ein vorrangiges Ziel ist. Auch die verschiedenen Erscheinungsformen von Familie sowie ein durch verstärkte Inklusion verändertes Verständnis für Menschen mit Behinderung fördern die Pluralisierung der Gesellschaft. Auch diese Entwicklungen könnten dazu führen, dass sich die Werte jüngerer Menschen in Richtung globaler Empathie entwickeln (VDI-TZ, 2015, S. 202 f.). Des Weiteren könnte die mit dem demografischen Wandel verbundene Alterung der Gesellschaft das Jugendparadigma auf den Kopf stellen.

Andererseits führen demographische Veränderungen auch zu Entscheidungssituationen, die sowohl rechtliche Fragestellungen als auch Wertfragen und Haltungen umfassen. So stellen sich bei etwaigen Freiheitsbeschränkungen, der Gabe von Psychopharmaka oder auch beim Legen von Magensonden einerseits die Frage nach dem Grundrechtsschutz der von den Massnahmen Betroffenen, gleichzeitig betrifft dies auch die Würde und Selbstständigkeit der Menschen. Darüber hinaus stellen sich Fragen, wie eine Gesellschaft als Ganzes mit der älter werdenden Bevölkerung umgehen und diese integrieren möchte (Schlüter, 09.08.2013). Zudem macht die Individualisierung des Einzelnen es möglich, sich von der Kernfamilie, Religionen und sozialen Schichten zu lösen. Freundschaften gewinnen in diesem Zusammenhang an Bedeutung (VDI-TZ, 2015, S. 204).

2.4 Gemäss „Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz“

„Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz“ (MfS) ist ein Report von swissfuture im Auftrag von digitalswitzerland (Roos, 2018). Der Report beschreibt 13 Megatrends und drei embryonale Megatrends sowie die Herausforderungen, die sich für die Schweiz daraus ergeben. Megatrends sind gemäss der Definition des Reports strukturelle, langfristige, global und ubiquitär wirkende Veränderungskräfte (ebd., S. 2). Embryonale Megatrends sind

werdende Trends, von denen anzunehmen ist, dass sie global und ubiquitär wirksam werden, die aber noch nicht bereits seit Jahren ausgeprägt sind. Herausforderungen sind Handlungsfelder, die einen künftigen Gestaltungsbedarf aufweisen (ebd., S. 4).

Die Megatrends wurden im Rahmen der Studie mittels Sekundärforschung ermittelt und in einem Workshop von Experten begutachtet und ergänzt (ebd., S. 5). Im Einzelnen (ebd., S. 6 ff.) handelt es sich dabei um Bevölkerungswachstum, Aging Society, Urbanisierung, Individualisierung, Gesundheitsexpansion, Nomadisierung, Beschleunigung, Ökologisierung & Ressourcenverknappung, Digitalisierung, Konnektivität, Globalisierung, Wissensexpansion und Transparenz. Die embryonalen Megatrends sind die technologische Autonomisierung, Trusted Networking/Blockchain sowie die Bio-Transformation.

Bezogen auf die Herausforderungen in ihrer Gesamtheit, haben die Megatrends eine unterschiedliche Bedeutung. Digitalisierung, Konnektivität und in besonderem Masse die technologische Autonomisierung sind Megatrends, die bei den meisten Herausforderungen relevant sind. Die Wissens- und Bildungsexpansion ist ein weiterer zentraler Megatrend, der eng mit den ersten drei Trends verknüpft und von ihnen beeinflusst ist. Der Grund- und Weiterbildung kommt eine besonders wichtige Funktion bei der digitalen Transformation zu. Des Weiteren ist der Megatrend der Individualisierung relevant. Alle fünf genannten Trends spielen eine bedeutende Rolle für die Gesundheitsexpansion und die sich andeutenden Möglichkeiten der Bio-Transformation (ebd., S. 28). Im Folgenden werden diese besonders relevanten Megatrends kurz skizziert, bevor auf die Herausforderungen eingegangen wird.

Digitalisierung

Die Zahl digitaler Repräsentationen von physischen Objekten, Ereignissen und analogen Medien wächst schnell. Immer mehr Prozesse und Produkte sind ausschliesslich digital verfügbar. Im Jahr 2015 stand fast in neun von zehn Haushaltungen in der Schweiz ein PC (ebd., S. 7 und 36).

Konnektivität

Die Vernetzung von Computern wächst rasant. Das Internet der Dinge (Vernetzung realer Gegenstände) dürfte die weltweit vernetzten Rechner von etwa 2 Mrd. auf mehr als 10 Mrd. vernetzter Gegenstände anwachsen lassen. Das Organisationsprinzip „Konnektivität“ (Offenheit und Anschlussfähigkeit von Systemen) breitet sich weiter aus. Im Jahr

2017 verfügen 93 Prozent der Schweizer Haushaltungen über einen Internetanschluss, 95 Prozent haben ein Mobiltelefon (ebd., S. 7 und 36).

Technologische Autonomisierung

Befördert durch neue Technologien wie Künstliche Intelligenz, smarte Robotik und Bots entsteht der Megatrend der Autonomisierung, Es ist zu erwarten, dass autonome Systeme schon bald in verschiedenen Kontexten bedeutend sind. „Autonome Fahrzeuge und Drohnen, sich selbst assemblierende und korrigierende Produktionsanlagen (Smart Factory), Bots im Kundendienst, smarte Roboter in Industrie und Dienstleistungsbranchen, Künstliche Intelligenz als medizinische Assistenten, u. ä. m.: Selbstlernende Maschinen erledigen Tasks autonom“ (ebd., S. 8 und 38 ff.).

Wissensexpansion

Das Wissen der Menschheit vermehrt sich exponentiell, auch wenn nicht ganz klar ist, ob mehr Wissen, oder einfach mehr Informationen zur Verfügung stehen (ebd., S. 8 und 38). Informationen sind geordnete, strukturierte und systematisierte Daten. Wissen kann verstanden werden als „Konzepte, Erfahrungen und Einsichten, die einen Rahmen für die Erstellung, Bewertung, Nutzung und Vernetzung von Daten und Informationen sowie neuen Erfahrungen bereitstellen“ (Laudon, Laudon & Schoder, 2016, S. 662). Gleichzeitig ist eine globale Bildungsexpansion auszumachen. „In der Schweiz setzt sich die Verlagerung der Arbeitsplätze hin zu technologieorientierten und wissensintensiven Bereichen fort. 2030 wird 53 % der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren über einen Tertiärabschluss verfügen“ (Roos, 2018, S. 8 und 38).

Individualisierung

Individualisierung ist der Prozess der Ablösung der typischen industriegesellschaftlichen Lebensformen durch postindustrielle Werte der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Sie ist ein globaler Megatrend und führt zu einer Ausdifferenzierung und Pluralismus der Lebensstile und Lebenskonzepte. Die Normbiografie verliert an Bedeutung, sie wird von individuellen Multigrafien abgelöst (ebd., S. 6 und 32).

Gesundheitsexpansion

Der Gesundheitszustand der Weltbevölkerung zeigt auf der ganzen Welt eine Verbesserung, auch wenn die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern der Welt gross sind. Der demografische Wandel, der technische Fortschritt und die steigende Kaufkraft

lassen die Gesundheitsmärkte in vielen Ländern schneller als das BIP wachsen. „Die Alterung der Schweizer Bevölkerung, die Zunahme der chronischen Krankheiten und der medizinische Fortschritt werden die Gesundheitskosten in der Schweiz bis 2030 um 60 % ansteigen lassen“ (ebd., S. 6 f. und 33).

Bio-Transformation

Unter Bio-Transformation wird die Veränderung von Pflanzen, Tieren und Menschen, aber auch die Möglichkeit zur Verschmelzung von Lebewesen mit Technologie (Cyborg) verstanden. Entwicklungen wie die Genschere CRISPR/Cas9 könnten der biologischen Transformation einen grossen Schub verleihen (ebd., S. 9). Die Bio-Transformation wird Ernährung und Gesundheit, aber auch Energiegewinnung und Abfallentsorgung betreffen.

Aus diesen zentralen Megatrends ergeben sich vor allem folgende Herausforderungen (ebd., S. 9 ff.):

Herausforderungen im Bereich der informationellen Selbstbestimmung und Datensicherheit

Für die einzelne Person ist kaum einschätzbar, wer über Informationen über sie verfügt, die Transparenz steht einseitig den Datenfirmen zur Verfügung. Das Risiko der Preisgabe von Daten wird im Moment noch unzureichend verstanden. Je mehr die Digitalisierung und Vernetzung zunimmt, um mehr steigt auch die Anfälligkeit gegenüber Cybercrime.

Herausforderungen im Bereich der politischen Partizipation und der politischen Verantwortung

Soziale Medien (Konnektivität) können dazu dienen, sich z. B. über eine Vorlage zu informieren und auszutauschen. Algorithmen der sozialen Medien begünstigen aber auch die Bildung von „Filterblasen“ und damit die Fragmentierung der Gesellschaft. Zudem scheinen soziale Medien Enthemmungen zu fördern, die sich früher nur in einem eng umgrenzten Bereich (Stammtisch, Pausengespräche) gezeigt haben, nun aber in einer grossen, weit reichenden Öffentlichkeit auftreten und dadurch eine ganz andere Wirkung entfalten.

Herausforderungen im Bereich der Gesundheitsversorgung

Im Zuge einer alternden Gesellschaft und steigender Ansprüche an die Möglichkeiten der Medizin drohen die Kosten im Gesundheitssystem auch in Zukunft schneller zu steigen als das BIP. Zunehmende Transparenz und Vernetzung (Konnektivität) könnten zu einer

Effizienzsteigerung des Gesundheitssystems führen. Künstliche Intelligenz kommt bereits heute im Bereich der Diagnostik zum Einsatz. Datensicherheit ist gerade im Bereich der Medizin ein wichtiges Thema und muss hohe Priorität haben. Eine weitere Herausforderung, die sich im Bereich der Gesundheitsversorgung stellt, ist es, einen gesellschaftlichen Konsens herzustellen, welche neuen Therapien und neuen Möglichkeiten zugelassen werden, wer davon profitieren soll und wie sie finanziert werden.

Herausforderungen durch veränderte Arbeitsverhältnisse und Anforderungen des Arbeitsmarktes

Es ist davon auszugehen, dass die Digitalisierung und die Konnektivität neue Geschäftsmodelle hervorbringen, die mit Arbeitsverhältnissen einhergehen, welche häufiger befristet und nicht fest und dadurch arbeitsrechtlich und sozial weniger geschützt sind. Das macht es erforderlich, diese Arbeitsverhältnisse neu zu fassen. Die Anforderungen des Arbeitsmarktes werden sich im Zuge der Digitalisierung und Autonomisierung verändern und eine kontinuierliche Weiterbildung und Umschulung erfordern. Der schnelle Wandel könnte für die wachsende Anzahl älterer Arbeitnehmer zu einer Herausforderung werden.

Herausforderungen im Bereich des Ressourcenverbrauchs

Der ökologische Fussabdruck der Schweiz ist über dreimal so gross, wie ihr aufgrund der verfügbaren weltweiten Ressourcen zustehen würde. Das globale Wirtschaftswachstum und das Bevölkerungswachstum werden die Probleme der Ressourcenverknappung noch verschärfen und Fragen der Ernährungssicherheit noch mehr in den Fokus rücken.

Herausforderungen im Bereich der Bildung

Es stellt sich die Frage, wie sich das Bildungssystem ausrichten muss, um dem schnellen technologischen Wandel, der Fragmentierung der Informationsflüsse und der Informationsflut zu genügen. Dabei ist auch von Relevanz, auf welcher Stufe, in welchem Alter und auf welche Art ein kompetenter Umgang mit der Digitalisierung entwickelt werden sollte.

Herausforderungen der Künstlichen Intelligenz für Forschung, Urheberschaft und Haftungsfragen

Es wird zu klären sein, wer für die Erzeugnisse selbstlernender Maschinen die Urheberschaft in Anspruch nehmen darf, aber auch, wer für mögliche Schäden haftet und ob es eine neue Rechtspersönlichkeit für Künstliche Intelligenz mit Rechten und Pflichten braucht.

Herausforderungen im Bereich der Logistik und Mobilität

Die Verkehrsträger sind bereits heute überlastet. Hier wird es um die Frage gehen, wie Mobilität und Logistik angesichts wachsender Bedürfnisse, aber ausgelasteter Infrastruktur organisiert werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Themen, die mit grosser Übereinstimmung in allen Studien und Dokumenten als Herausforderungen angesehen werden, grösstenteils auf die Nachhaltige Entwicklung beziehen und der ökonomischen, der sozialen und der ökologischen Dimension der Nachhaltigkeit zuordnen lassen. Zwischen den Dimensionen der Nachhaltigkeit bestehen zahlreiche Wechselwirkungen. Deshalb können die Nachhaltigkeitsziele oft nicht eindeutig einer Dimension zugeordnet werden. So weist beispielsweise eine nachhaltige Siedlungsentwicklung nicht nur ökonomische Aspekte, sondern auch ökologische und soziale Aspekte auf. Aus Gründen einer übersichtlichen Darstellung wurde die jeweilige Herausforderung nur einer Dimension zugeordnet, bei der der Schwerpunkt vermutet wird. Ein weiterer Themenschwerpunkt bildet die Digitalisierung. Nachhaltigkeit und Digitalisierung weisen vielfältige Bezüge auf. Meist steht die Digitalisierung in Widerspruch zu den Prinzipien der Nachhaltigkeit. E-Waste und Stromverbrauch laufen der ökologischen Nachhaltigkeit zuwider. Recycling, Obsoleszenz und die Digitalisierung der Arbeitswelt betreffen die ökonomische Nachhaltigkeit. Auf der Ebene der sozialen Nachhaltigkeit ergeben sich Problemlagen durch Rohstoffabbau, sowie E-Commerce und Güterverkehr. Umweltverschmutzung durch E-Waste tangiert jetzige und künftige Generationen negativ. Positive Effekte können entstehen, wenn die Digitalisierung zur Entkopplung von Umweltverbrauch und Wirtschaftswachstum beiträgt (Sühlmann-Faul & Rammler, 2018, S. 101). Gleichwohl ist die Digitalisierung als eigenständiges Thema zu betrachten. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die anspruchsvollen Aufgaben, wie sie sich aus den verschiedenen Studien und Dokumenten ergeben. Die Bezeichnungen in Klammern verweisen auf die jeweilige Studie.

Ökonomische Dimension Nachhaltiger Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellung nachhaltigen Konsums und nachhaltiger Produktion auch im Bereich der Ernährung (SNE) • Förderung nachhaltiger Siedlungsentwicklung, Mobilität und Infrastruktur (SNE) • Sicherstellung einer sicheren und wirtschaftlichen Energieversorgung (SNE) • Ausbau eines nachhaltigen Wirtschaftswachstums bei Sicherung der Arbeitsplätze und des Wohlstands der Schweiz: Steigerung der Arbeitsproduktivität, Verbesserung der Ressourceneffizienz und der Ressourcenschonung. Förderung der Entkopplung von Ressourcenverbrauch und Wirtschaftswachstum, eines ausgeglichenen Staatsbudgets und einer tiefen Schuldenquote sowie eines stabilen Finanzsystems (SNE) • neue Treiber und Akteure im globalen Innovationswettbewerb (VDI-TZ) • neue Dimensionen des Wachstums und die Balance zwischen Nachhaltigkeit, Wohlstand und Lebensqualität (VDI-TZ) • Herausforderungen der Organisation von Logistik und Mobilität angesichts ausgelasteter Infrastruktur (MfS)
Ökologische Dimension Nachhaltiger Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellung einer sicheren und umweltverträglichen Energieversorgung sowie Reduktion der Treibhausgasemissionen (SNE) • Erhaltung der natürlichen Ressourcen (SNE) • Ressourcenschonung und Reduktion des Ressourcenverbrauch (MfS)
Soziale Dimension Nachhaltiger Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> • Ausgestaltung eines leistungsfähigen Bildungs-, Forschungs- und Innovationssystems (SNE) • Anpassung der Alterssicherungssysteme an die demografische Entwicklung, verstärkte Koordination von finanziellen Sozialleistungen, Verstärkung der Massnahmen zur Bekämpfung der Armut (SNE) • Erreichen der Geschlechtergleichstellung, Gleichstellung von Menschen mit Behinderung, Integration der ausländischen Wohnbevölkerung, Förderung der nationalen Kohäsion, Förderung des Kulturschaffens und der Kulturpflege (SNE) • Stärkere Berücksichtigung von Gesundheitsprävention und Gesundheitsförderung, Ausrichtung des Gesundheitssystems auf die Herausforderungen des demografischen Wandels (SNE) • Einbindung von Bürgerinnen und Bürgern in das Forschungs- und Innovationssystem (VDI-TZ) • Bewältigung der durch die Digitalisierung bedingten Veränderungen in der Arbeitswelt, z.B. Entgrenzung der Arbeit, vielfältige Beschäftigungsformen (VDI-TZ) • neue Governance globaler Herausforderungen – vom Globallabor Stadt zu neuen Formen der multilateralen Zusammenarbeit (VDI-TZ) • Herausforderungen durch die dynamische Pluralisierung der Gesellschaft (VDI-TZ) • Herausforderungen im Bereich der politischen Partizipation und der politischen Verantwortung (MfS) • Herausforderungen im Bereich der Gesundheitsversorgung vor dem Hintergrund der Finanzierbarkeit, der Digitalisierung und einer alternden Gesellschaft (MfS) • Herausforderungen durch veränderte Arbeitsverhältnisse und Anforderungen des Arbeitsmarktes (MfS)
Digitalisierung
<ul style="list-style-type: none"> • neue Herausforderungen zwischen Transparenz, Post-Privacy und Schutz der Privatsphäre (VDI-TZ) • Neue Herausforderungen für die informationelle Selbstbestimmung und die Datensicherheit (MfS) • Herausforderungen der Künstlichen Intelligenz für Forschung, Urheberschaft und Haftungsfragen (MfS) • Ausgestaltung eines Bildungssystems, das den Anforderungen der Digitalisierung gerecht wird (MfS)

Tabelle 1: Zusammenfassende Darstellung anspruchsvoller Aufgaben

Die skizzierten Herausforderungen betreffen sowohl eine Gesellschaft als Ganzes als auch jeden Einzelnen. Es stellt sich daher die Frage, wie eine Gesellschaft als Ganzes mit diesen Herausforderungen umgeht und welche Voraussetzungen, d. h. welche Bildung und welche Kompetenzen der Einzelne benötigt, um diese anspruchsvollen Aufgaben zu bewältigen. Diese Fragen gilt es in den nächsten beiden Kapiteln zu diskutieren und zu beantworten.

3 Normative Vorgaben schulischer Bildungsinhalte an Schweizer Gymnasien

Dieses Kapitel beschreibt die vorhandenen Grundlagen aus dem MAR (1995) zu anspruchsvollen Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen, soweit sie vom Gesetzgeber ausgeführt werden.

3.1 Maturitätsanerkennungsreglement und Rahmenlehrplan

Die wesentliche normative Vorgabe für die vorliegende Arbeit ist das von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erlassene Maturitätsanerkennungsreglement (MAR), das mit der vom Bundesrat erlassenen Maturitätsverordnung (MAV) übereinstimmt und die Schweizerische Maturität regelt. In Artikel 5 heisst es:

„(Abs. 1) Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet.“

Die Hauptziele der Schweizer Maturität sind somit die allgemeine Studierfähigkeit und die Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben.

Die Eidgenössische Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) von 1968 nennt in Artikel 7 als eigentliches Ziel der gymnasialen Ausbildung die Hochschulreife. Das Ziel der Übernahme anspruchsvoller Aufgaben ist in ihr noch nicht enthalten. Im Rahmen der Reformbestrebungen der MAV Anfang der 1980er-Jahre stellte sich der Kommission Gymnasium-Universität (KGU) die Frage, ob und inwieweit dieser Zweckartikel vor dem Hintergrund der damaligen Zeit und der aktuellen Gesellschaftsprobleme noch Leitlinie

sein könne. In der Folge veröffentlichte die KGU 1985 „Zehn Thesen zum Gymnasialunterricht“ (Gymnasium Helveticum, 1985, S. 59 ff.). These 2 (ebd.) formuliert: „Die Absolventinnen und Absolventen der Maturitätsschulen sollen fähig sein, erfolgversprechend ein Studium zu beginnen und künftig verantwortliche Aufgaben in Beruf und Gesellschaft zu übernehmen.“ Die Thesen (Meylan, 1996, S. 27) fanden Eingang in Artikel 5, den Bildungszielartikel, des MAR bzw. der MAV von 1995. Während aber in der angeführten These von „verantwortlichen Aufgaben in Beruf und Gesellschaft“ die Rede ist, formuliert Artikel 5 des MAR (1995) „anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft“. Die verantwortlichen Aufgaben im Beruf haben somit keine Berücksichtigung im MAR (1995) gefunden.

Eberle & Brüggenbrock (2013) leiten aus dem Bildungszielartikel (Artikel 5, MAR, 1995) als oberste Ziele des Schweizer Gymnasiums die „allgemeine Studierfähigkeit“ und die „vertiefte Gesellschaftsreife“ (siehe dazu Kapitel 2) ab. „Studierfähigkeit kann verstanden werden als die Gesamtheit aller unabdingbaren Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) zur erfolgreichen Bewältigung eines universitären Hochschulstudiums, Kompetenzen also, die dazu befähigen, ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschliessen“ (Eberle & Brüggenbrock, 2013, S. 96). Der Begriff der „vertieften Gesellschaftsreife“ ist im Rahmen der EVAMAR-II-Studie entstanden (Eberle et al., 2008, S. 27, vgl. auch Kapitel 2). Eine gute Allgemeinbildung hilft, wie Eberle feststellt „bei der wichtigen Fähigkeit, anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft zu übernehmen, spricht eine ‚vertiefte Gesellschaftsreife‘ zu entwickeln: Gesellschaftlich relevante Probleme stellen sich in vielen Fachbereichen; es braucht deshalb eine breit gefächerte Bildung“ (Eberle & et al., 2008, S. 387; vgl. Eberle, 2013b, S. 63). Eine gut strukturierte Allgemeinbildung darf sich dabei im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentfaltung nicht nur auf kognitive Bereiche beziehen, sondern muss auch affektive, soziale und voluntative Aspekte berücksichtigen. Der Auseinandersetzung mit Menschen und Umwelten und damit der sozialen und kommunikativen Interaktion sowie die (Mit)Gestaltung individueller wie gesellschaftlicher Handlungs- und Spielräume kommt für die Bildung der einzelnen Person eine entscheidende Bedeutung zu (Lederer, 2008, S. 5). Eine vertiefte Gesellschaftsreife erfordert darüber hinaus die Ausbildung kritisch-rationaler, analysierender, kreativer und vernetzender Denkfertigkeiten, damit kurzfristige Problemlösungen vermieden werden (Eberle & Brüggenbrock, 2013, S. 96 ff.).

Da viele Maturandinnen und Maturanden später Positionen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft innehaben werden, in denen sie Entscheidungen treffen, die Auswirkungen auf die Gesellschaft haben, hat das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife eine sehr wichtige Bedeutung für die Schweiz. Eberle (2019, S. 7d) schätzt das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife deshalb als mindestens so wichtig ein wie das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit. Er sieht in der vertieften Gesellschaftsreife den „Unique Selling Point“ (USP) bzw. das Alleinstellungsmerkmal des Gymnasiums. „Die Bildung am Gymnasium ist die letzte Möglichkeit, sich in jenem breiten Fach-, Kultur- und Wertebereichen systematisch die dazu notwendigen Kompetenzen zu erwerben, die an der Hochschule nicht studiert werden“ (ebd.). Der grösste Teil der Lehr-Lerninhalte, der die allgemeine Studierfähigkeit fördert, trägt auch zur Ausbildung der vertieften Gesellschaftsreife bei. Nicht alle Inhalte, die in Bezug auf die vertiefte Gesellschaftsreife vermittelt werden, tragen jedoch zur allgemeinen Studierfähigkeit bei (Eberle & Brüggenschrock, 2013, S. 13).

„So werden beispielsweise Kenntnisse in deutscher Literaturgeschichte ausserhalb der Germanistik in keinem der in der EVAMAR-II-Studie (Eberle et al., 2008) untersuchten Studienfächer zwingend vorausgesetzt [...]. Es lässt sich aber gut begründen, dass die intensivere Beschäftigung mit Literaturgeschichte wichtige Komponenten einer vertieften Gesellschaftsreife fördert. [...] Vertiefte Gesellschaftsreife basiert auf Kompetenzen, die weit über die Studierfähigkeit in einzelnen Fächern und teilweise gar über die allgemeine Studierfähigkeit hinausgehen“ (Eberle & Brüggenschrock, 2013, S. 11).

Die weiteren Ziele des Artikel 5 MAR (1995) können, wie im Folgenden ausgeführt wird, als Unterziele der beiden Hauptziele interpretiert werden.

„(Abs. 1) Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. [...] Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler“.

Lebenslanges Lernen ist eine Voraussetzung, um studieren und anspruchsvolle Aufgaben lösen zu können. Dafür sind „grundlegende Kenntnisse“, „geistige Offenheit“ und die „Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen“ nötig. Sowohl die allgemeine Studierfähigkeit als auch die vertiefte Gesellschaftsreife bedingen eine breit gefächerte Bildung. Auch die Förderung der Intelligenz und die Stärkung der Willenskraft tragen zur Erreichung der

Hauptziele bei. „Sensibilität in ethischen und musischen Belangen“ sowie die „physischen Fähigkeiten“ sind nicht unbedingt Voraussetzung für die allgemeine Studierfähigkeit, tragen aber zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft bei (Eberle & Brüggembrock, 2013, S. 13 f.).

„(Abs. 2) Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.“

Die Fähigkeiten, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen und die Neugier und die Vorstellungskraft zu entfalten, dienen nicht nur beide den Hauptzielen, sondern betonen auch die Bedeutung des lebenslangen Lernens. Kommunikationsfähigkeit sowie „alleine und in Gruppen arbeiten“ zu können weisen auf die Tatsache hin, dass die anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft meistens in einem sozialen Kontext stehen und gemeinsam gelöst werden müssen. Logisch zu denken, zu abstrahieren und damit auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken zu haben, deutet darauf hin, dass allgemeine kognitive Fähigkeiten als weitere Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit und vertiefter Gesellschaftsreife gefördert werden müssen. Die Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit legitimiert einen Mindestanteil an wissenschaftspropädeutischer Ausrichtung der Schwerpunktfächer beziehungsweise aller Fächer (Eberle, 2020, S. 6). In der EVAMAR II-Studie (Eberle et al., 2008) konnte dargelegt werden, „dass Methodenkenntnisse und damit Wissenschaftspropädeutik eine wichtige Kompetenzkomponente der allgemeinen Studierfähigkeit darstellen. Sie dient aber zumindest indirekt ebenso der vertieften Gesellschaftsreife. Denn die Einsicht in die wissenschaftliche Methodik umfasst auch einen angemessenen Umgang mit Wissenschaftswissen“ (Eberle & Brüggembrock, 2013, S. 12). Da sich die Methoden der verschiedenen Wissenschaftstraditionen unterscheiden, müsste die geforderte Einsicht mindestens in die wichtigsten Methoden erfolgen (Eberle, 2020, S. 6). Viele Fächer verfügen jedoch über eine zu geringe Lektionenzahl für eine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung. „Deshalb muss in einigen Fächern und vor allem im Hinblick auf die vertiefte Gesellschaftsreife auch nur die Erarbeitung solider fachlicher Wissensstrukturen ohne weitergehenden Forschungsfokus genügen.“ (ebd., S. 7). Dies entspricht dem Begriff der Wissenspropädeutik. Loprieno (2015) plädiert für einen Paradigmenwechsel von der Wissenschaftspropädeutik zur Wissenspropädeutik. Das Gymnasium soll nicht nur auf den Umgang mit der Wissenschaft, sondern auf den Umgang mit der Wissensgesellschaft vorbereiten (ebd.,

S. 7). Eine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung im entsprechenden Fachgebiet sollte aber mindestens in den Schwerpunktfächern und bei der Maturaarbeit ein wichtiges didaktisches Prinzip sein (Eberle, 2020, S. 7).

„(Abs. 3) Maturandinnen und Maturanden beherrschen eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern, und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.“

Auch die Förderung dieser Fähigkeiten trägt zu den beiden Hauptzielen bei. Besonders gut legitimieren diese Sätze gemäss Eberle & Brüggengbrock (ebd.) den Literaturunterricht unter dem Ziel der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft.

„(Abs. 4) Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene. Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen.“

Mit dieser Zielformulierung werden ein weiteres Mal die Voraussetzungen zur Kompetenz, anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft lösen zu können, beschrieben (ebd.).

Das MAR wurde 2007 einer Teilrevision unterzogen (EDK 2007). Als weiteres nationales Referenzdokument gilt der gesamtschweizerische Rahmenlehrplan der EDK von 1994 (Bonati, 2017, S. 9). Die curriculare Verbindlichkeit des Rahmenlehrplans ist durch Artikel 8 MAR gesichert: „Die Maturitätsschulen unterrichten nach Lehrplänen, die vom Kanton erlassen oder genehmigt sind und sich auf den gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren abstützen.“ 2016 (EDK, 2016) wurde der Rahmenlehrplan um eine Beschreibung der basalen fachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit in der Erstsprache und der Mathematik ergänzt. Die basalen fachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit bezeichnen Fachwissen und Fachkönnen, das nicht nur von einzelnen, sondern von vielen Studienfächern vorausgesetzt wird. Dazu gehören insbesondere Wissen und Können aus der Erstsprache, aus Englisch, aus Mathematik sowie Informatik. (Eberle, Brüggengbrock, Rüede, Weber & Albrecht, 2015, S. 11). Ob der Rahmenlehrplan von 1994 allerdings im Jahr 2020 noch als Referenzdokument für die Anerkennung der Maturitätsausweise und als Grundlage für die kantonalen gymnasialen Lehrpläne gelten kann, ist zu bezweifeln und wird in Kapitel 4.4 näher diskutiert. Die kantonalen gymnasialen Lehrpläne haben nicht die Stellung eines nationalen Referenzdokuments, sie geben

aber an, was gesamtgesellschaftlich für das Fortbestehen der Gesellschaft als wünschenswert und zum Bestehen in der Zukunft als bedeutsam erachtet wird. Vor allem die in den jeweiligen Leitbildern formulierten Lehr- und Lernziele müssen vorwiegend als gesellschaftliche Ziele interpretiert werden (Grob & Maag Merki, 2001, S. 200).

Eberle (2019, S. 9d) erachtet die finalen Ziele des Schweizer Gymnasiums auch weiterhin als zukunftsfähig. Allerdings sollte erstens das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife priorisiert werden und zweitens der Kern der allgemeinen Studierfähigkeit gestärkt werden. Die Vorbereitung auf die Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft, d.h. die vertiefte Gesellschaftsreife, als eines der beiden Hauptziele des Schweizer Gymnasiums bildet somit den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Der Fokus des empirischen Teils wird darauf liegen, zu zeigen, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind.

3.2 Nachhaltigkeitsziel als normative Grundlage

Nachhaltige Entwicklung wird von der UNO als globales Entwicklungsziel definiert. Daraus leiten sich anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft auch für die Schweiz ab. Sie hat auch in der Schweiz in der Bundesverfassung (SR 101, 1999) ihren Niederschlag gefunden. Dort gibt es drei in Bezug auf Bildung und nachhaltige Entwicklung wichtige Artikel:

Artikel 2: Zweck:

„Absatz 2: Sie (die Schweizerische Eidgenossenschaft) fördert die gemeinsame Wohlfahrt, die nachhaltige Entwicklung, den inneren Zusammenhalt und die kulturelle Vielfalt des Landes.“

Artikel 61a: Bildungsraum Schweiz:

„Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz.“

Artikel 73: Nachhaltigkeit:

„Bund und Kantone streben ein auf Dauer ausgewogenes Verhältnis zwischen der Natur und ihrer Erneuerungsfähigkeit einerseits und ihrer Beanspruchung durch den Menschen andererseits an.“

Nachhaltigkeit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe strebt die Einbindung aller Akteure an, auch der Schule. Diese kann wesentliche Kompetenzen, die für eine Nachhaltige Entwicklung notwendig sind, vermitteln (éducation 21, 2013). In der Strategie für nachhaltige Entwicklung hält der Bundesrat die politische Ausrichtung seiner Nachhaltigkeitspolitik fest. Ihre Ausrichtung auf die Agenda 2030 soll sicherstellen, dass die Schweiz die Nachhaltigkeitsziele erreicht. Dem entsprechenden Aktionsplan ist unter „Bildung, Forschung, Innovation“ (Handlungsfeld 6) zu entnehmen, dass das Bildungssystem der Schweiz es den Menschen ermöglichen soll, „eigenverantwortlich zu denken und zu handeln, sich persönlich zu entfalten, die für die Arbeitsmarktfähigkeit erforderlichen Kompetenzen zu erwerben und sowohl ihre eigene Resilienz als auch diejenige der Gesellschaft insgesamt zu stärken“. Das Handeln der Bildungsakteure soll sich auf Eigenverantwortung und Eigeninitiative, Gesellschafts- und Zukunftsbewusstsein sowie auf interaktives und interdisziplinäres Lernen stützen (SBFI, 2016, S. 31).

Bund und Kantone definieren in ihrer Erklärung zum Bildungsraum Schweiz (WBF & EDK, 2015) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als ein gemeinsames bildungspolitisches Ziel: „Für die Entwicklung eines zukunftsverantwortlichen Denkens, eines eigenständigen sozialen, ökologischen, politischen und wirtschaftlichen Urteilsvermögens sowie der Fähigkeit, am politischen Geschehen des demokratischen Gemeinwesens teilnehmen zu können, ist Bildung von besonderer Bedeutung. Die zu diesem Zweck zu fördernde Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und politische Bildung (éducation à la citoyenneté) bedingen die Zusammenarbeit von Bund und Kantonen auf allen Bildungsstufen“ (WBF & EDK, 2015, S. 4). Der Fokus soll künftig nicht nur auf die Volksschule, sondern insbesondere auch auf die berufliche Grundbildung und die gymnasiale Bildung gerichtet werden.

4 Bildung und Kompetenzen

Die Begriffe Bildung und Kompetenzen haben im Rahmen dieser Arbeit eine zentrale Bedeutung. Ziel der vorliegenden Arbeit ist zu klären, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Bildung und Kompetenzen für die Übernahme von anspruchsvollen Aufgaben benötigt werden.

Da der Bildungsbegriff höchst unterschiedlich definiert wird, sind eine genauere Auseinandersetzung mit dem Begriff und die Definition eines aktuellen Bildungsbegriffs

notwendig. Bis heute hat Bildung den in der Aufklärung und im Neuhumanismus entstandenen widersprüchlichen Charakter behalten: Zum einen wird sie unter dem Aspekt der Verwertungslogik als Passung von schulisch erzeugter Qualifikation und Erfordernissen des Erwerbssystems bzw. des Arbeitsmarktes aufgefasst (Anpassungs- oder auch Qualifikationsfunktion). Zum anderen steht Bildung für die „aneignende Auseinandersetzung“ mit „dem Allgemeinen“, die weitgehend unabhängig von ihrer konkreten Verwertungsmöglichkeit, d. h. losgelöst von utilitaristischen Motiven als wertvoll betrachtet wird (Grob & Maag Merki, 2001, S. 46; Gruber, 2009a, S. 78,). Grob und Maag Merki (2001, S. 45) gehen von einer „bildungstheoretischen Konfliktlage“ aus, „die sich, idealtypisch zugespitzt, mit den programmatischen Begriffen Bildung versus Qualifizierung beschreiben lässt“.

Ebenso unterschiedlich werden Kompetenzen definiert. Aus diesem Grund ist auch die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff erforderlich. Der Kompetenzbegriff hat seine Wurzeln in verschiedenen Forschungsdisziplinen. Im Kontext der Forschungsfrage interessieren die für die Erziehungswissenschaften relevanten Entwicklungsstränge.

4.1 Der Bildungsbegriff

In diesem Kapitel werden einige bildungstheoretische Ansätze dargestellt, die für die Entwicklung eines zeitgemässen Bildungsbegriff relevant sind. Während materiale Bildungstheorien die Aneignung von Bildungsinhalten betonen und damit das Objekt in den Blick nehmen, zielen formale Bildungstheorien auf das Subjekt, das gebildet werden soll. Gebildet ist, wer seine körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte entfaltet hat. (Klafki, 1964, S. 27 ff.). Klafki (2007) hat mit seiner Theorie der kategorialen Bildung versucht beide Auffassungen zu verbinden, indem er davon ausgeht, dass über konkrete Bildungsinhalte (materiale Bildung) immer auch allgemeine Bildungsgehalte (formale Bildung) erschlossen werden. Klafkis Ansatz bestimmt jedoch keinen Inhaltskanon. Zur Lösung des Kanon-Problems schulischer Allgemeinbildung hat Baumert (2002) „Modi der Welterschliessung“ vorgeschlagen, welche die Welt in ihrer Vielfalt erschliessen. Forneck (1992) verknüpft darüber hinaus die für die Bildung massgebenden Weltausschnitte und Diskurse mit kommunikationstheoretischen Überlegungen.

4.1.1 Materiale Bildungstheorien

Bei den materialen Bildungstheorien kann zwischen dem „bildungstheoretischen Objektivismus“ und der „Bildungstheorie des Klassischen“ unterschieden werden. Sie sind auf die Vermittlung oder Aneignung von Inhalten ausgerichtet (Klafki, 1964, S. 27 ff.). Nach dem bildungstheoretischen Objektivismus sind die aufzunehmenden Inhalte mit den objektiven Inhalten der Kultur identisch. Diese einseitige Form des bildungstheoretischen Objektivismus wird als Scientismus bezeichnet. Da nach dem Scientismus Erkenntnisse aus den Wissenschaften den grössten Bildungsgehalt haben, führte er zur Verwissenschaftlichung der Schule. Klafki (ebd., S. 29) kritisiert an diesem Ansatz, dass er die Kulturinhalte verabsolutiere und sie aus ihrer Geschichtlichkeit löse, was ihnen den Anschein fragloser Gültigkeit und Werthaftigkeit verleihe. Darüber hinaus sei die Fragehaltung eines jungen Menschen eine andere als die eines Wissenschaftlers und der bildungstheoretische Objektivismus. Des Weiteren biete er keine pädagogischen Auswahlkriterien für die unerschöpfliche Fülle der Kulturinhalte an.

Die Bildungstheorie des Klassischen wählt das Klassische als ausdrückliches pädagogisches Auswahlkriterium und versucht so der unüberschbaren Stofffülle Herr zu werden. Nur das Klassische ist Bildungsinhalt. Als klassisch gelte, „was bestimmte menschliche Qualitäten überzeugend, aufrüttelnd, und zur Nachfolge auffordernd transparent werden lässt“ (Klafki, 1964, S. 30). Klafki kritisiert zu Recht an diesem Ansatz, dass nicht klar sei, was als klassisch zu gelten habe und dass sich viele Probleme der Gegenwart nicht mit einem Rückgriff auf klassische Muster beantworten und lösen lassen, so dass dieser Ansatz jungen Menschen nicht bei der Bewältigung gegenwärtiger Probleme helfe und sie nicht auf zukünftige Lebenssituationen vorbereite.

4.1.2 Formale Bildungstheorien

Die Theorie der formalen Bildung wurde im Gymnasium mit dem Neuhumanismus wegweisend (Eberle, 1996, S. 170). Das Bildungsverständnis des Neuhumanismus, das eng mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verknüpft ist, ist

„als Gegenreaktion auf den ökonomischen Utilitarismus später Aufklärungspädagogik [...] Erziehung‘ im Geiste der Aufklärung galt und gilt immer noch dem pädagogischen, zweckgerichteten Prozess; sie sollte Menschen vor allem brauchbar machen für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft und zwar zielgerichtet und standeskonform“ (Gruber, 2009 a, S. 2 und 2009 b, S. 3).

Bildung im Sinne des Neuhumanismus richtet sich ausdrücklich gegen diesen Utilitarismus. Daraus resultiert der bis heute immer wieder erhobene Vorwurf, diese Bildung bereite wenig auf die Arbeitswelt und auf die Bewältigung der modernen Lebensaufgaben vor (Giesecke, 2004, S. 88).

Bildung im Begriffsverständnis des Neuhumanismus ist zu verstehen als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Selbsttätigkeit ist die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses (Klafki, 2007, S. 19). Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit sowie Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Individuum nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit objektiv allgemeinen Inhalten, d. h. mit Bildungsgütern in Literatur, Wissenschaft und Kunst (Klafki, 2007, S. 21). Denken und lernen sind individuelle Prozesse. Der einzelne muss Bildung selbst in einem subjektiven Prozess hervorbringen, und dazu braucht er die Anknüpfung an die Welt. Bildung bedeutet nicht irgendeinen „Stoff zu transportieren“, sondern es geht um die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (Tennenbaum, 1998, S. 3). Der Bildungsprozess ist prinzipiell unabschliessbar, er kann als ein lebenslanger Vorgang und Auftrag aufgefasst werden.

Wilhelm von Humboldt formuliert Bildung in Abgrenzung zur beruflichen Ertüchtigung als allgemeine Menschenbildung. Bildung gilt dabei als im doppelten Sinn allgemein:

- Bildung ist insofern allgemeine Bildung, als sie Bildung für alle sein soll. „Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüthe gleichgestimmt werden wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll“ (Humboldt, 1964, S. 189).
- Der Mensch sollte sich nicht zu früh in Spezialisierungen verlieren, nicht zu früh durch Zwecksetzung von aussen von der wahren Menschenbildung abgelenkt werden (Bildung im Medium des Allgemeinen) (Gruber, 2009 b, S. 3).

Bildung nach dem Verständnis des Neuhumanismus ist auch insofern allgemeine Bildung, als sie Entfaltung aller menschlichen Kräfte, umfassende Menschenbildung oder Bildung von „Kopf, Herz und Hand“ oder Bildung der „Vielseitigkeit des Interesses“ sein soll. Man ging davon aus, dass die in diesen Bereichen erworbenen Fähigkeiten auf andere Sachverhalte und Situationen transferiert werden konnten (Eberle & Brüggemann, 2013, S. 111).

Bei den formalen Bildungstheorien kann zwischen der „methodischen Bildung“ und der „funktionalen Bildung“ unterschieden werden. Die Theorie der methodischen Bildung nimmt den Bildungsvorgang in den Blick. Gebildet ist demnach, wer die Methoden beherrscht, mit denen er sich Inhalte aneignen kann (Klafki, 1964, S. 36). Bildung ist nach der Theorie der funktionalen Bildung das Ergebnis eines Prozesses, in dem das Denken, Vorstellen, Urteilen, Werten etc., die als „Vermögen“ angelegt sind, durch Übung an geeigneten Inhalten zu „wirklichen Kräften“ werden (ebd., S. 34). Zentral an der Theorie der funktionalen Bildung ist, dass sie von einem Transfer allgemeiner Denk- und Problemlösefertigkeiten ausgeht, die sich an bestimmten Inhalten besonders gut üben und auf andere Fächer und Inhalte übertragen lassen (ebd., S. 33). Funktional-formalbildende Wirkung wurde im Gymnasium Mathematik und den alten Sprachen, vor allem Latein, zugestanden. Aus den Erkenntnissen der Transferforschung lässt sich jedoch für die pädagogische Praxis folgern, dass es keine allgemeine Denkschulung gibt. Alle Fächer, nicht nur Mathematik und Latein haben formalbildenden Wert (Dubs, 1968, S. 33 f.)

Unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft gewinnt die Idee der formalen Bildung an Bedeutung, die auf verallgemeinerbare und transferierbare Fähigkeiten zur selbstständigen Wissensaneignung wie z. B. selbstständiges und reflektiertes Lernen zielt. Allerdings können sich diese grundlegenden Kenntnisse nicht nur auf formale Aspekte beziehen, sondern müssen auch inhaltlicher Natur sein (Eberle & Brüggemack, 2013, S. 85). Dörig (1994, S. 156) führt dazu aus, dass eine inhaltsleere Vermittlung von Denk- und Lernstrategien nicht den Anspruch eines breiten Transfers erfüllen kann. Die Annahme des allgemeinen Transfers ist somit längst widerlegt.

4.1.3 Kategoriale Bildung

Klafki (1964) hat mit seiner Theorie der kategorialen Bildung den Versuch unternommen, den Gegensatz von formalen und materialen Bildungstheorien aufzuheben (ebd., S. 54). „Es geht dabei nicht nur um Einsichten und intellektuelle Fähigkeiten, sondern durchaus immer auch darum, emotionale Erfahrungen und Betroffenheiten zu ermöglichen, zum Ausdruck zu bringen und zu reflektieren und die moralische und politische Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit anzusprechen.“ (Klafki, 2007, S. 65). Allgemeinbildung muss „Bildung im Medium des Allgemeinen“ sein, was die materiale, auf das Objekt bezogene Dimension, anspricht. „Allgemeinbildung muss verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren“

(ebd., S. 53). Bildung konzentriert sich dabei nach Klafki auf die für unsere Zeit typischen Schlüsselprobleme. „Im Mittelpunkt eines heute als pädagogisch verbindlich zu bestimmenden Allgemeinen der Bildung wird, so meine ich, das stehen müssen, was uns alle und voraussehbar die nachwachsende Generation zentral angeht, mit anderen Worten: Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz“ (ebd., S. 29). Als Schlüsselprobleme benennt Klafki die Friedensfrage, die Umweltproblematik, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Möglichkeiten und Gefahren der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien sowie die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. Klafki betont damit die gesellschaftliche und politische Dimension von Bildung. Die Konzentration des Bildungsprozesses auf epochale Schlüsselprobleme birgt allerdings die Gefahr von Fixierungen und mangelnder Offenheit. Deshalb bedarf es der polaren Ergänzung durch eine Bildung, die auf die vielfältigen menschlichen Interessen und Fähigkeiten abzielt, „auf die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten sowie die Möglichkeiten das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren“ (ebd., S. 69) Allgemeine Bildung im Sinne der dargestellten Elemente beschränkt sich nicht auf die Erarbeitung von Erkenntnissen, sondern bezieht die Entwicklung von Einstellungen und Fähigkeiten ein, wie z.B. Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Empathie oder auch vernetztes Denken (ebd., S. 63). Allerdings lösen die Schlüsselprobleme nicht das Problem der Inhaltsauswahl. „Die Schlüsselprobleme bestimmen weder einen Inhaltskanon noch allgemeine, von Inhalten abgelöste Kompetenzen, sondern stehen zwischen der materialen und der formalen bildungstheoretischen Dimension des Lehrens und Lernens“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 125).

4.1.4 Das Konzept des transmodernen Bildungsprozesses

Forneck verknüpft in seinem Modell des transmodernen Bildungsprozesses (1992, S. 45) die für die Bildung massgebenden Weltausschnitte und Diskurse, die die Art des Zugangs zum jeweiligen Weltausschnitt darstellen, mit den kommunikationstheoretischen Überlegungen von Habermas (1981 a und b). Bildung soll nach diesem Konzept zur rationalen Kommunikation befähigen. Der Bildungsprozess stellt einen kommunikativen Vorgang dar, der auch zur Auseinandersetzung mit anderen befähigt. (Eberle, 1996, S. 177 f.). Die objektive Welt (äussere Natur), die soziale Welt (Gesellschaft) und die subjektive Welt (innere Natur) stellen die Bezüge des kommunikativen Handelns dar. Sie konstituieren die

teleologische (zweckrationale), die normenregulierte und die dramaturgische Handlungsdimensionen, die von der vierten Dimension des kommunikativen Handelns umfasst werden. Kommunikatives Handeln ist ein Handeln, das auf Verständigung über die verschiedenen Handlungsdimensionen und Weltbezüge ausgerichtet ist. Im Diskurs werden die drei Weltbezüge in reflexiver Weise aufgenommen, indem Äusserungen, die sich darauf beziehen, in ihrer Geltung überprüft werden. Die Geltungsansprüche betreffen die Wahrheit, die Richtigkeit und die Wahrhaftigkeit von Aussagen. Dieses dreifache Rationalitätsverständnis wird von Forneck (1992) transmodern genannt. Der Bildungsprozess weist entsprechend den vier Handlungsdimensionen eine vierfache Dimensionierung auf: „Bildung in den Bereichen teleologischen, normenorientierten, dramaturgischen und kommunikativen Handelns. Der Bildungsprozess selbst wird dreistufig angelegt: (präreflexive) Einführung in implizite Weltbezüge, (reflexive) Einübung in die Erhebung von Geltungsansprüchen gegenüber Weltbezügen und (explizitreflexive) Einübung in die Erhebung von Geltungsansprüchen gegenüber Weltzügen“ (Herzog, 1995, S. 100). Eberle & Brüggencbrock (2013, S. 111) führen dazu aus: „Im Modell des transmodernen Bildungsprozesses führt Forneck die Förderung der Fähigkeit zum teleologischen Weltbezug (Wahrheit verstehen) mit jener zum normenregulierten (Richtigkeit), dramaturgischen (Wahrhaftigkeit) und kommunikativen Weltbezug zusammen. Das sind neben dem Verständnis der Inhalte weitere Voraussetzung für Entscheiden und Handeln im Rahmen sowohl demokratischer als auch hierarchischer Entscheidungsprozesse in sozialen Netzen.“

4.1.5 Bildungsbegriffe in der Tradition von Baumerts Modell der Grundstruktur der Allgemeinbildung

Baumert (2002) fasst die Grundstruktur der Allgemeinbildung, indem er die basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge) mit den Modi der Weltbegegnung (Kanonisches Orientierungswissen) kombiniert (ebd., S. 106 ff.). Die Modi der Weltbegegnung stellen verschiedene Formen der Rationalität dar. Die Logik evaluativ-normativer Fragen, die sich in Wirtschaft, Recht und Gesellschaft stellen, ist eine andere als zum Beispiel die kognitiv-instrumentelle Logik im Bereich der Naturwissenschaften. „Die unterschiedlichen Rationalitätsformen eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind“ (ebd., S. 107). Die Basiskompetenzen stimmen nicht genau mit den kanonischen Bildungsgegenständen überein, eröffnen aber den Zugang zu ihnen (Klieme & Hartig, 2007). Zu den basalen Kulturwerkzeugen zählt Baumert (ebd., S. 108 ff.):

- Beherrschung der Verkehrssprache

- Mathematische Modellierungsfähigkeit
- Fremdsprachliche Kompetenz
- IT-Kompetenz
- Selbstregulation des Wissenserwerbs

Als Modi der Weltaneignung werden von Baumert (ebd., S. 113) skizziert:

- Modus der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt, also den die Moderne charakterisierenden technischen Durchgriff auf Realität, die Gestaltung der sozialen und natürlichen Umwelt. Hierfür stehen Mathematik und Naturwissenschaften prototypisch im Schulkanon.
- Die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung. Hierfür stehen Sprache und Literatur, aber auch Musik, Malerei, Bildende Kunst sowie die physische Expression im Sportunterricht.
- Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, d. h. die Verständigung darüber, was gutes Leben ist, wie wir zusammenleben wollen. Dafür stehen die Fächer Geschichte, Ökonomie, Politik, Gesellschaft und Recht als Momente jedes modernen Curriculums.
- Probleme konstitutiver Rationalität in Gestalt von Religion und Philosophie.

	Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen				
Modi der Weltbegegnung	Beherrschung der Verkehrssprache	Mathematisierungskompetenz	Fremdsprachliche Kompetenz	IT-Kompetenz	Selbstregulation des Wissenserwerbs
Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt					
Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung					
Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft					
Probleme konstituierender Rationalität					

Tabelle 2: Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons nach Baumert (2002)

Eberle & Brüggemann (2013, S. 110) kritisieren, dass die Zuordnung zu den Modi zu einseitig kategorisiert und der ökonomische Blick auf die Welt nicht nur normativ-evaluativ sei. Sie (ebd.) merken hierzu weiter an: „Ökonomie als Wissenschaft ist schon längst zu einer sozialwissenschaftlich-modellierenden Disziplin geworden, in welcher der Anteil der Erforschung deskriptiver Gesetzmässigkeiten überwiegt. Naturwissenschaften im gesellschaftlichen Kontext enthalten auch präskriptiv-normative Elemente.“

Klieme (2003), der sich in seinen Ausführungen auf Baumert (2002) bezieht, beschreibt Allgemeinbildung als „Basisfähigkeiten“. „Sie beziehen sich auf die Fähigkeit, an Gesellschaft selbstbestimmt teilzunehmen, die unterschiedlichen Dimensionen des Handelns – moralische, kognitive, soziale und individuelle – in ihrer je eigenen Bedeutung zu sehen und nutzen sowie das eigene Handeln an einem allgemeinen Gesetz ausrichten zu können“ (ebd., S. 66). Auch Klieme greift damit den Grundgedanken des Humboldtschen Bildungsbegriffs auf, nach dem Bildung Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung ist. Weiter führt er aus, dass ein wichtiger Aspekt ist, dass „alle Heranwachsenden dabei auch fähig werden, mit neuen Herausforderungen, einer ungewissen Zukunft und alternativen Optionen in der Gestaltung des eigenen Lebens im Modus des Lernens umzugehen“ (ebd., S. 66 f.). Sich auf offene, optionale Situationen einzulassen und diese zu bewältigen, ist eine der Herausforderungen moderner Bildung (Laitko, 2001, S. 408). Klieme betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung des lebenslangen Lernens.

Der Kern des neuhumanistischen Bildungsbegriffs, die Verknüpfung des Ichs mit der Welt sowie die Befähigung zu Selbstbestimmung, ist bis heute bedeutsam und Bestandteil aller aktuellen Bildungsbegriffe. Dabei geht es um die vielfältige Auseinandersetzung mit der Welt, bei der der Einzelne seine je eigene Form des Menschseins in dieser Welt entwickeln kann – sich also selbst bildet und fähig wird zu urteilen (Sander, 2014, S. 11). Gemeinsam ist den aktuellen Begriffen von Allgemeinbildung, dass sie die Gesellschaft in ihrer jeweiligen Zeit und die soziokulturellen Bedingungen berücksichtigen. Klieme (2003) und Tenorth (2011) beziehen darüber hinaus den Aspekt mit ein, mit einer offenen und ungewissen Zukunft umzugehen, und damit zusammenhängend die Bedeutung der Lernfähigkeit und des lebenslangen Lernens. Tenorth (2011, S. 355) verweist darauf, dass Bildung einen Begriff darstellt, „in dem sich die Gesellschaft in ihrer Zeitlichkeit und offenen Zukunft selbst thematisiert“. Bildung hat somit die Aufgabe Menschen auf offene Situationen vorzubereiten. Dies ist ungleich schwerer als das Vermitteln von gesichertem Wissen und das Training von Routinen. Gerade in Bezug auf das Ziel

der vertieften Gesellschaftsreife sind die Fähigkeit, mit neuen Herausforderungen umgehen zu können, sowie das lebenslange Lernen wichtig.

In der gymnasialen Bildung ist der Grundgedanke Humboldts, dass eine breite Allgemeinbildung einer Ausbildung vorausgehen hat, geblieben. Die Inhalte haben sich jedoch mit dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel verändert und der Zeit angepasst (Bosse, 2009, S.17). Eine vertiefte breite Allgemeinbildung schafft auch im Hinblick auf sich permanent verändernde berufliche Anforderungen die beste Basis für berufliche Qualifikationen, welche dann relativ unproblematisch durch An- und Umlernprozesse erworben werden können (Giesecke, 2004, S. 87 f.). Allgemeinbildung bildet somit die Grundlage ständiger Anpassung an neue ökonomische Bedingungen; sie wird damit zu einer Art beruflichen Bildung (Gruber, 2009b, S. 5).

„Ursprünglich berufliche Inhalte werden zu allgemeinbildenden und umgekehrt und es kommen neue Kompetenzen hinzu, die nicht eindeutig der einen oder anderen Seite zuordenbar sind, die aber notwendig sind, um die Herausforderungen der Zukunft zu meistern. Als eindrückliche Beispiele dafür dienen die Vermittlung von Sprachen, die Aneignung von naturwissenschaftlich-technischen Kenntnissen, die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wie Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie der Erwerb von Medienkompetenz. Diese können für den Einzelnen beruflich und allgemein nützlich und verwertbar sein“ (ebd., S. 4 f.).

Grob und Maag Merki (2001, S. 50) treffen die Schlussfolgerung, dass „die reale Schulpraxis einem Kompromiss zwischen der Idee von Bildung als Allgemeinbildung und der Idee von Ausbildung als Förderung von individuell und gesellschaftlich verwertbaren Fähigkeiten entspricht.“

4.2 Der Kompetenzbegriff

Auch wenn der Kompetenzbegriff aktuell einer der meistdiskutierten Zielbegriffe schulischer und beruflicher Bildung ist, ist er nicht neu. Er wird, ähnlich wie der Bildungsbegriff, höchst unterschiedlich definiert, was mit seiner sehr breit gefächerten und in verschiedenen Disziplinen verwurzelten Verwendung zusammenhängt. Kompetenzkonzepte sind unter anderem in der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Berufspädagogik zu finden.

Die Popularität des Kompetenzbegriffs in den Sozial- und Erziehungswissenschaften begann vor allem mit Noam Chomsky (1969) und seiner Theorie der Sprachkompetenz. Etwa gleichzeitig entwickelten sich eher pragmatisch-funktionalistisch orientierte Kompetenzkonzepte in der Psychologie. Die sprachwissenschaftliche Tradition

und die psychologische Tradition überlagern sich in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Dort findet sich der Kompetenzbegriff seit Anfang der 1970er-Jahre um eine Brücke zwischen traditionellen Konzepten der allgemeinen Bildung und arbeitsplatz- oder berufsbezogenen Qualifikationszielen zu schlagen (Klieme & Hartig, 2007, S. 12).

4.2.1 Der Kompetenzbegriff in den Sprachwissenschaften

Ein einflussreiches Kompetenzkonzept, das sprachwissenschaftliche sowie entwicklungs- und sozialisationstheoretische Kompetenzauffassungen geprägt hat, ist das von Chomsky (1969) in die Linguistik eingeführte Konzept der Sprachkompetenz (Schaperunter, 2012, S. 13). Chomsky (1969) unterschied zwischen Kompetenz und Performanz. Mit dem Begriff Kompetenz bezeichnet er die grundlegende Sprachfähigkeit bzw. Sprachkenntnis. Nach dieser Auffassung ist Kompetenz die allen Menschen gleiche Basis der Sprachfähigkeit, die jedem Menschen genetisch vererbt wird und nicht erlernt werden kann. Performanz bezeichnet die momentane sprachliche Realisierung, also die aktuelle Sprachanwendung. Nur beim idealen Sprecher oder Hörer entspricht die Performanz der sprachlichen Kompetenz. „Fehler“ in der Performanz, wie z. B. ein Abweichen von Regeln, werden auf soziokulturelle, sozial- und individualpsychologische Faktoren zurückgeführt, welche die Abweichung der Performanz von der Kompetenz erklären (Maag Merki, 2009, S. 493; Nodari, 2002, S. 2). Der eher kognitionsbezogene Ansatz von Chomsky (1969) berücksichtigt keine motivationalen, volitionalen oder sozialen Aspekte. Diese werden nicht als konstituierende Elemente der Kompetenz, sondern als Einflussfaktoren angesehen (Zlaitkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 221).

Die von Chomsky (1969) getroffene konzeptionelle Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz ist bis heute bedeutsam und findet sich auch in den Konzepten von Weinert (2001b), Grob und Maag Merki (2001) sowie Rychen und Salganik (2003). Allerdings sind in diesen Konzepten, im Gegensatz zu Chomsky (1969), Kompetenzen funktional bestimmt, und es werden motivationale Aspekte und damit nichtkognitive Kompetenzfacetten mit einbezogen.

4.2.2 Der Kompetenzbegriff in der Psychologie

Neben dem sprachwissenschaftlichen Ansatz wurde der Kompetenzbegriff durch Kompetenzkonzepte innerhalb der Psychologie fundiert. Diese Ansätze fokussieren die Fähigkeit einer Person, situative Anforderungen zu meistern, und nicht mehr das generative, situationsunabhängige kognitive System.

Im Bereich der Motivationspsychologie wurde der Kompetenzbegriff von White (1959) eingeführt. Er verstand Kompetenz als grundlegende Fähigkeit des Menschen, durch eigene Motivation effektiv in Interaktion mit der Umwelt zu treten (Frosch, 2012, S. 2). Kompetenz ist demnach eine Voraussetzung von Performanz, die das Individuum aufgrund von Interaktion mit seiner Umwelt entwickelt (Knoblauch, 2010, S. 243; Maag Merki, 2009, S. 493).

Im Bereich der Intelligenzforschung wurde Kompetenz von McClelland (1973) als Gegenbegriff zu Intelligenz eingeführt. Er versteht unter Kompetenz die für eine Tätigkeit spezifischen Voraussetzungen. In seinem viel beachteten Aufsatz „Testing for Competence rather than for Intelligence“ (1973) bemängelte er, dass traditionelle Intelligenztests nichts über die Leistungen am späteren Arbeitsplatz oder sonstige Leistungen im Leben eines Menschen auszusagen vermögen. Er schlug vor, statt grundlegende Intelligenzfaktoren zu testen, anhand des gezeigten Verhaltens in konkreten praktischen Situationen auf die Kompetenzen zu schliessen (Dimitrova, 2008, S. 40). Aus dem möglichst tätigkeitsbezogenen und kriterienrelevanten Verhalten im Test kann man auf das Verhalten schliessen, das der Arbeitende am Arbeitsplatz zeigt. Als Kritik lässt sich anführen, dass bei McClelland keine konzeptuelle oder theoretische Klärung des Kompetenzbegriffs erfolgt. Sein Kompetenzbegriff weist zwar einen deutlicheren Bezug zum „wirklichen Leben“ auf als der Kompetenzbegriff Chomskys, allerdings kann aus dieser Perspektive „jedes beliebige Konstrukt als Kompetenz betrachtet werden, wenn es der Vorhersage der Bewährung in konkreten Leistungssituationen dient“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 17).

Sowohl beim Ansatz von White als auch beim Ansatz von McClelland ist der Bezug zu konkreten Handlungen für die Bestimmung von Kompetenz bedeutsam und nicht eine generelle Fähigkeit. Kompetenzen werden als erlernbare, kontextspezifische Leistungsdispositionen verstanden. Als Kompetenz wird damit das verstanden, was bei Chomsky (1969) Performanz ist (Klieme & Hartig, 2007, S. 16). Auch für Weinert (2001a), der in einem für die OECD erstellten Gutachten sechs verschiedene Varianten des Kompetenzbegriffs aufgezeigt hat, ist wie für White (1959) und McClelland (1973)

die Kontextspezifität von Kompetenzen zentral. Kompetenzen lassen sich damit vom Begriff der Intelligenz abgrenzen, da sich Intelligenz durch generalisierbare Leistungsdisposition kennzeichnen lässt. Ein wesentliches Merkmal von Kompetenzen ist, dass sie erlernbar sind. Die Bereichsspezifität von Kompetenzen legt nahe, dass Kompetenzen durch das Sammeln von Erfahrungen mit entsprechenden Aufgaben erworben werden. Intelligenz wird als über den Zeitverlauf relativ stabile Fähigkeit betrachtet, während Kompetenzen erlernbar und damit veränderbar sind. Auch wenn Kompetenz sehr unterschiedlich definiert wird, so wird doch in allen Definitionen die Bedeutung von Übung und Lernprozessen für die Kompetenzentwicklung betont (Maag Merki, 2001, S. 495).

4.2.3 Der Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften

Der erziehungswissenschaftliche Kompetenzbegriff ist sehr breit angelegt, da er nicht auf kognitive Leistungen reduziert ist (Klieme & Hartig, 2007, S. 20 f.). Darüber hinaus wird der Begriff meist normativ gebraucht, da er als Leitidee und zur Orientierung für die Planung guten Unterrichts dient. In der heutigen erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskussion erweist sich der Ansatz von Weinert (2001 b) als bedeutsam. Er hat Eingang in viele Studien und auch Lehrpläne gefunden. Die Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 beruht unter anderem auf den Ausführungen von Weinert (2001b, vgl. Lehrplan für die Volksschule Zürich, 2017).

Prägend für die erste grosse erziehungswissenschaftliche Diskussion des Kompetenzbegriffs war die Definition nach Roth (1971). Der von ihm eingeführte Kompetenzbegriff bedeutet Handlungsfähigkeit im Sinne von Mündigkeit (Frosch, 2012, S. 7). Roth fächert ihn anhand der Handlungsfähigkeit eines Menschen auf. Diese zeigt sich im sach-einsichtigen Verhalten und Handeln (Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit), im sozialeinsichtigen Verhalten (Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit) und im werteinsichtigen Verhalten (Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit) (Roth, 1971, zitiert nach Reetz, 1999, S. 45). Selbstkompetenz bedeutet die „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (Roth, 1971, S. 180). Selbstkompetenz wird durch Sachkompetenz (Urteils- und Handlungsfähigkeit im Hinblick auf Inhalte) sowie Sozialkompetenz zur Mündigkeit ergänzt (ebd.). Selbst-, Sozial- und auch Sachkompetenz sind dabei untrennbar miteinander verwoben. Da Problemlösungsfähigkeit und übergreifende Handlungsstrategien ständig wichtiger werden, ergänzt Reetz (1999) die Sachkompetenz um Methodenkompetenz.

„Kompetenzen sind im Kontext dieses Ansatzes individuelle Dispositionen für Handeln und Urteilen, die sich im Zusammenspiel von personalen und situativen Aspekten eines Handlungsprozesses zeigen und entstehen“ (Schaperunter, 2012, S. 14). Roth (1971) verwendet damit einen sehr weit gefassten Kompetenzbegriff. Reetz (1989a, 1989b) übertrug Roths pädagogische Anthropologie auf den beruflichen Bereich und verband Handlungsorientierung, Kompetenzen und der Schlüsselqualifikationen miteinander (Hensge et al., 2008, S. 2). Schlüsselqualifikationen sind Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die keinen direkten Bezug zu bestimmten, praktischen Tätigkeiten aufweisen, sondern in unterschiedlichen, auch unvorhersehbaren Situationen flexibel eingesetzt werden können (Mertens, 1971, S. 40). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen entspringt der Suche nach vergleichsweise dauerhaften Wissensbeständen bzw. stärker inhaltsunabhängigen, formalen Kompetenzen, die durch die kurzfristigen technischen und ökonomischen Entwicklungen in geringerem Masse entwertet werden (Grob & Maag Merki, 2001). Die von Mertens getroffene Annahme, dass Schlüsselqualifikationen weitgehend losgelöst von konkreten Inhalten, d. h. mehr oder weniger formal angeeignet werden können und leicht auf neue Sachverhalte zu transferieren sind, ist allerdings längst widerlegt. (Dörig, 1994, 1996; Dubs, 1996; Schelten, 2010; Weinert, 2001b).

Dimensionen der Handlungsfähigkeit	Beschreibung und Beispiele von Schlüsselqualifikationen
1. Selbstkompetenz persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten	Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen, charakterliche Eigenschaften wie z. B. Ausdauer, Aktivität, Initiative, Lernbereitschaft
2. Sachkompetenz leistungs-/tätigkeits-/aufgaben-gerichtete Fähigkeiten	Problemlösen, Entscheiden, Entwicklung von Konzepten
3. Sozialkompetenz sozial ausgerichtete Fähigkeiten	Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit

Tabelle 3: Systematisierung von Schlüsselqualifikationen nach Reetz (1989a, 1989b) und Sieber (2003)

Bedeutsam wurde vor allem die Trias von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Sie „spiegelt sich auch in Weinerts (1999) Diskussion allgemeiner, bereichsunabhängiger Schlüsselkompetenzen, wobei Sachkompetenz als ‚Fähigkeit zum Umgang mit Informationen‘ und ‚Entscheidungsfähigkeit‘ präzisiert wird, Selbstkompetenz durch metakognitive Pla-

nungs-, Monitorings- und Evaluationskompetenz sowie Lernstrategien“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 20). In Abgrenzung zu Mertens betont Weinert (2001b), dass die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen den Aufbau von Wissen in einer Domäne voraussetzen und somit nicht unabhängig von Fachwissen aufgebaut werden können.

Nach Weinert (2001b) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001b, S. 27 f.). Individuelle Kompetenz ist nach Weinert also ein netzartiges Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Kompetenz wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (vgl. Klieme et al., 2003, S. 72), und äussert sich in der Performanz, also der tatsächlich erbrachten Leistung. Die Definition von Weinert (2001b) wurde beispielsweise auch der Expertise zu Bildungsstandards zugrunde gelegt (Klieme et al. 2003).

Die der OECD-Studie „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo) zugrunde liegende Kompetenzdefinition von Rychen und Salganik (2001) knüpft an das Kompetenzverständnis von Weinert (2001b) an, betont aber stärker die Bedeutung des Kontextes für die individuelle Kompetenz (Rychen & Salganik, 2003, S. 46 f.). Kompetenz wird in der DeSeCo-Studie wie folgt definiert: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (OECD 2003, S. 6). Die Trias von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz hat auch die internationale Diskussion um „key competencies“ beeinflusst. So werden in der DeSeCo-Studie die Schlüsselkompetenzen in drei Kategorien eingeteilt.

Der Ansatz von Grob und Maag Merki (2001) schliesst an die erziehungswissenschaftlichen Debatte in der Pädagogischen Psychologie und der OECD (Rychen & Salganik 2001; Weinert 2001a) an, weist aber z. B. im Bereich der Funktionalität Überschneidungen zu Konzepten in der beruflichen Bildung auf (Maag Merki, 2004b, S. 203). Kompetenzen sind nach dieser Definition

„Eigenschaften oder Fähigkeiten, welche ihre Träger/-innen in die Lage versetzen, bestimmte Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Kompetenzen entsprechen dem Potenzial, in konkreten Situationen erfolgreich handeln zu können. Weil Handeln (Performanz) immer auch durch

Merkmale der konkreten Situation und deren Deutung durch das Individuum beeinflusst wird, besteht zwischen Kompetenz und Performanz kein deterministischer, sondern ein mittelbarer, stochastischer Zusammenhang (Buse & Pawlik, 1996; Krahé, 1992). Kompetenzen weisen den Charakter von relativ stabilen Personmerkmalen auf. Sie entsprechen unterschiedlich komplexen kognitiv-motorischen Schemata, welche in emotionale und motivationale Regelkreise eingebunden sind und sukzessive angeeignet, aufgebaut und adaptiv modifiziert werden“ (Grob, Maag Merki & Büeler, 2003, S. 312; Maag Merki, 2004b, S. 204).

Im Unterschied zur Weinert'schen Kompetenzdefinition werden unter Kompetenzen aber nicht ausschliesslich erlernte Fähigkeiten oder Fertigkeiten verstanden, sondern auch individuelle genetische Voraussetzungen (Grob & Maag Merki, 2001, S. 61).

Weinert (1999, 2001a) empfiehlt, in empirischen Untersuchungen kognitive und motivationale Aspekte getrennt zu erfassen, weil nur so ihre Zusammenhänge mit kognitiven Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln der empirischen Untersuchung zugänglich werden. Die Begrenzung auf kognitive Kompetenzbereiche hat nicht nur den Vorteil, dass motivationale und affektive Aspekte getrennt voneinander erfasst werden können, sondern auch, dass allgemeine kognitive Fähigkeiten von Kompetenzen konzeptuell abgegrenzt und entsprechend getrennt erfasst werden können (Klieme et al., 2007, S. 25). Die psychometrischen Modelle zur Darstellung von Kompetenzdimensionen und -niveaus sind dementsprechend weitgehend auf kognitive Leistungsdimensionen ausgerichtet (Jude & Klieme, 2008; Maag Merki, 2009; Pfadenhauer & Kunz, 2012). Internationale Schulleistungsuntersuchungen der OECD wie „Programme for International Student Assessment“ (PISA) oder „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) folgen dieser Kompetenzdefinition und beziehen sich damit auf kognitive, d. h. fachliche Kompetenzbereiche.

4.3 Fachliche und überfachliche Kompetenzen

4.3.1 Fachliche Kompetenzen

Die Verfügbarkeit von Fachwissen ist eine unabdingbare Komponente von Fachkompetenz (Eberle & Brüggemann, 2013, S. 99). Fachkompetenz wird im pädagogischen Kontext auch mit Sachkompetenz gleichgesetzt. Sachkompetenz meint, auf der Grundlage von Fachwissen und fachlichem Können (Fertigkeiten) Aufgaben und Probleme zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen (Mathes, 2011, S. 69). Fachkenntnisse setzen sich aus zwei Teilbereichen zusammen: Grund- und Spezialwissen aus dem jeweiligen Fachgebiet sowie Erfahrung und Allgemeinbildung, die es ermöglicht, das eigene Fachgebiet in einen

breiteren wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext einzubetten (Kopf, Leipold & Seidl, 2010, S. 3). Zur fachlichen Kompetenz zählt das in Ausbildungen und Weiterbildung erworbene Wissen und auch Branchenwissen, um Aufgaben und Sachverhalte selbstständig und eigenverantwortlich bewältigen zu können (Tippelt, Mandl & Straka, 2003, S. 350). Die Erfahrungen eines Menschen bilden sein Handlungswissen, welches das Wissen über geeignete Handlungsstrategien und verschiedene Optionen beinhaltet (Heck, 2009, S. 13).

4.3.2 Überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen waren schon Thema von Erziehung und Bildung, bevor es den Begriff gab. Bonati (2017, S. 65) führt dazu aus:

„Man denke etwa an die Diskussion über ethische und ästhetische Persönlichkeitsbildung in der Gründungszeit des modernen Gymnasiums in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts oder an die Debatte über die Bedeutung materialer und formaler Bildung für die Hochschulreife in den 1960er- und 1970er Jahren.“

Überfachliche Kompetenzen sind Kompetenzen, die zum einen schulfach- und lebensbereichsübergreifend relevant sind und quer zur herkömmlichen Fächer- oder Berufsstruktur liegen. Fachliche und überfachliche Kompetenzen bilden aber keine Gegensätze, sondern bedingen sich gegenseitig (Maag Merki, 2009, S. 496). Diese Aspekte betont auch Bonati (2017, S. 65): „Diese Kompetenzen sind Treiber für das Lernen allgemein und für das Erreichen der fachlichen Lernziele im Besonderen. Ihr Wert für die persönliche Reife und für die Studierfähigkeit ist offenkundig.“ Überfachliche Kompetenzen sind nicht nur für das (lebenslange) Lernen, sondern auch für eine erfolgreiche Lebensbewältigung wichtig (ebd., S. 66).

Maag Merki (2004a, S. 209 f.) führt neben anderen folgende Gründe für die stärkere Berücksichtigung von fächerübergreifenden Kompetenzen an:

- gesellschaftlicher Wandel: tief greifende Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt wie Globalisierungstendenzen, die Entwicklung zur Wissensgesellschaft, der technologische Wandel oder der Wandel in der Arbeitsorganisation
- Innovationen in Beruf und Alltag, die eine fortwährende Anpassung durch Lernen erfordern; „lebenslanges Lernen“ erscheint immer mehr als zwingende Notwendigkeit
- internationale Entwicklungen wie die OECD-Studien PISA (BFS & EDK, 2002) oder DeSeCo (Definition and Selection of Competencies; Rychen & Salganik,

2001, 2003), die auf einer internationalen Ebene ebenfalls auf die Bedeutung von fächerübergreifenden Kompetenzen hinweisen

In der Literatur gibt es eine Vielzahl von Kategorisierungen von überfachlichen Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen oder Schlüsselqualifikationen (z. B. Grob & Maag Merki, 2001; Mertens, 1974; Reetz, 1999; Rychen & Salganik, 2003). Häufig wird zwischen Selbstkompetenzen wie z. B. der Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren und zu motivieren, und Sozialkompetenzen, wie z. B. Empathie- oder Konfliktfähigkeit, unterschieden. Oft werden auch noch Methodenkompetenzen unterschieden (siehe Kapitel 4.2.3, z. B. Reetz, 1999). Als weitere bedeutsame fächerübergreifende Kompetenzen finden sich gesellschaftsbezogene Kompetenzen wie z. B. „das Kennen von politischen Prozessen und Strukturen, die Übernahme von Verantwortung gegenüber der Natur oder die Fähigkeit, ein Verständnis von gesellschaftlichen Problemen entwickeln zu können“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 209).

International relevant sind die Kategorien von Kompetenzen, die von Rychen und Salganik (2001, 2003) im Rahmen der OECD Studie DeSeCo (OECD, 2003) ausgearbeitet wurden. Darin werden die von ihnen als Schlüsselkompetenzen bezeichneten überfachlichen Kompetenzen in drei Kategorien eingeteilt, die für private, gesellschaftliche und berufliche Handlungsfähigkeit in modernen demokratischen Gesellschaften bedeutsam seien (OECD, 2005, S. 7 ff.):

1. interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (using tools interactively): Die Menschen sind in der Lage, verschiedene Medien, Hilfsmittel oder Werkzeuge (tools) wie z. B. Informationstechnologien oder die Sprache interaktiv zu nutzen.
2. Interagieren in heterogenen Gruppen (interacting in socially heterogenous groups): Die Menschen sind in einer zunehmend vernetzten Welt in der Lage, „mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren.“
3. autonome Handlungsfähigkeit (acting autonomously): Die Menschen sind fähig „Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben in grösseren Kontexten zu situieren und eigenständig zu handeln.“

Als Kern der Schlüsselkompetenzen können die Fähigkeit zum eigenständigen Denken sowie die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln angesehen werden. Bedeutender Bestandteil des Kompetenzrahmens des DeSeCo-Projekts ist reflexives Denken und Handeln. Reflexivität setzt metakognitive Fähigkeiten, Kreativität und

eine kritische Haltung voraus, was auch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen einschliesslich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen bedingt (OECD, 2005, S. 11). Wichtig ist ausserdem, dass in jedem Kontext nicht nur eine Kompetenz, sondern eine Kombination aus verschiedenen Schlüsselkompetenzen benötigt werden

Ebenso auf internationaler Ebene angesiedelt ist die vom Europäischen Parlament und Europäischen Rat 2006 angenommene Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, die die EU-Länder bei der Förderung der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen für alle als Teil ihrer lebensbegleitenden Lernstrategien unterstützen soll (Europäische Kommission, 2006). Im Januar 2018 schlug die Europäische Kommission eine Überarbeitung dieser Empfehlung vor. Die Empfehlung hat zum Ziel, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu stärken, die zur persönlichen Entfaltung der Lernenden, zu ihrer Beschäftigungsfähigkeit und zur Teilhabe an der Gesellschaft beitragen (Europäische Kommission, 2018). Schlüsselkompetenzen gemäss dieser Definition umfassen fachliche und überfachliche Kompetenzen und sind damit vom Begriff der Schlüsselkompetenzen, wie Weinert (2001b) und Rychen und Salganik (2001, 2003) ihn verstehen, abzugrenzen. Sie enthalten nach dieser Empfehlung herkömmliche (fachliche) Fähigkeiten wie die Kommunikation in der Muttersprache, Computerkenntnisse, Lese- und Schreibfertigkeiten sowie Grundfertigkeiten in Mathematik und Naturwissenschaften, aber auch überfachliche Kompetenzen wie Lernkompetenz, soziale Verantwortung und Bürgersinn, Eigeninitiative und Unternehmergeist, Kulturbewusstsein und Kreativität. Interessant an diesem Definitionsvorschlag von Schlüsselkompetenzen ist, wie Maag Merki (2009) hervorhebt, „dass er die bis heute als klassische fachliche Kompetenzen bezeichneten Kompetenzbereiche wie mathematische Kompetenz oder muttersprachliche Kompetenz ebenfalls als Schlüsselkompetenz integriert. Hier scheint auf politischer Ebene ein Zusammenführen von Kompetenzen zu erfolgen, die auf wissenschaftlicher Ebene in dieser Art nicht zu beobachten ist.“

Auch Grob und Maag Merki (2001) unterscheiden zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Die Überlegungen zu dieser Unterscheidung basieren auf den Diskussionen um das Konzept der Schlüsselqualifikationen (Mertens, 1974) und der damit einhergehenden Suche nach vergleichsweise überdauernden Wissensbeständen bzw. stärker inhaltsunabhängigen, formalen Kompetenzen. Überfachliche Kompetenzen lassen sich nach Grob und Maag Merki (2001, S. 59 ff.) wie folgt bestimmen:

- Überfachliche Kompetenzen sind kontextbezogene funktionale Dispositionen für die Bewältigung komplexer Anforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen.
- Zwischen der individuellen Kompetenz einer Person und dem Bewältigen einer Aufgabe in einer konkreten, komplexen Situation besteht nicht ein deterministischer, sondern ein probabilistischer Zusammenhang. Fächerübergreifende Kompetenzen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen.
- Es ist zwischen personalen, interpersonalen und gesellschaftsbezogenen überfachlichen Kompetenzen zu unterscheiden. Dies bedeutet, dass die Bewältigung von Anforderungen nicht nur individuelle, sondern auch interpersonale Zwecke anstrebt. Zu den personalen Kompetenzen gehört z. B. die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Interpersonale Kompetenzen umfassen „z. B. die Fähigkeit, gegenüber anderen Personen Verantwortung zu übernehmen; gesellschaftsbezogene Kompetenzen beinhalten z. B. die Bereitschaft, Verantwortung für die menschliche Gemeinschaft zu übernehmen“ (Maag Merki, 2004b, S. 204).
- Fächerübergreifende Kompetenzen entsprechen dem individuellen Potenzial, komplexe Anforderungen, die sich fächerübergreifend ergeben, erfolgreich zu bewältigen, d. h., sie sollen als Performanzpotenziale verstanden werden.
- Kompetenzen sind nicht ausschliesslich erlernte Fähigkeiten, sondern sind das Ergebnis von individuellen Voraussetzungen und Lernprozessen.
- Überfachliche Kompetenzen sind lebensbereichsübergreifend relevant und lassen sich fächer- und auch lebensbereichsübergreifend fördern. Die Funktionalität der überfachlichen Kompetenzen ist aber nicht für alle Lebensbereiche gegeben, sondern höchstens „hinsichtlich einzelner unterschiedlicher Domains, die sich aber durch eine ähnliche Struktur oder vergleichbare Inhalte auszeichnen“ (Maag Merki, 2009, S. 496)
- „Fächerübergreifende Kompetenzen umschliessen neben Fähigkeiten explizit auch Einstellungen, Bereitschaften, Motivationen oder Wertvorstellungen“ (Maag Merki, 2004a, S. 209).

Im Gegensatz zum Konzept der Schlüsselqualifikation (Mertens, 1974) wird beim Konzept der überfachlichen Kompetenzen aber vom inhaltsfreien Erwerb Abstand genom-

men. Schlüsselqualifikationen können nicht das Wissen ersetzen (Dörig, 1994). Überfachliche Kompetenzen stehen, wie bereits erwähnt, quer zur Fächerstruktur, sind aber an Inhalte gebunden und bauen auf fachlichen Kompetenzen auf.

Die Expertiseforschung betont die Wichtigkeit des Fachwissens für das kompetente Handeln und verweist explizit darauf, „dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt“ (Klieme et al., 2003, S. 75). Auch Eberle (2006, S. 20) betont, dass es zur Lösung nicht nur fachspezifischer, sondern auch fachübergreifender Aufgaben und Probleme unbedingt fachspezifisches Wissen und Können braucht, da auch fachübergreifende Probleme in ihren Teilaspekten letztlich wieder fachspezifisch sind.

Der in Literatur oft verwendete Begriff der Methodenkompetenz ist nicht trennscharf, da der Methodenbegriff mehrdimensional ansetzt.

„Die Expertisen zeigen, dass Methodenkompetenz sowohl unter Sachkompetenz (z. B. im Sinne der Anwendung von Problemlösungsmethoden) als auch unter Selbstkompetenz (z. B. im Sinne von Lernmethodenkompetenz) und Sozialkompetenz (z. B. im Sinne der Anwendung von Methoden der Konfliktlösung) subsumiert werden kann“ (Euler, 2006, S. 17).

Euler (ebd.) empfiehlt deshalb, den Begriff der Methodenkompetenz nicht weiter zu verwenden und stattdessen mit Kompetenzkonstrukten zu arbeiten, die auf der Ebene der drei unterschiedenen Bereiche liegen oder ihnen subsumiert werden können. „Lernkompetenz“ wäre beispielsweise ein Teilkonstrukt der Selbstkompetenz.

4.3.2.1 Selbstkompetenzen

In der Literatur findet sich eine ähnliche Vielzahl an Begriffsbestimmungen von Selbstkompetenz wie an Begriffsbestimmungen von Sozialkompetenzen. Aufgrund der Mehrdimensionalität scheint es ebenso wie bei den Sozialkompetenzen (Kanning, 2009, S. 17) gerechtfertigt, nicht von Selbstkompetenz, sondern von Selbstkompetenzen zu sprechen. Haack (2018, S. 11) stellt fest, dass die Begriffe Humankompetenz und Personalkompetenz im Allgemeinen als Synonyme von Selbstkompetenzen verwendet werden.

Während bei Roth (siehe Kapitel 4.3.2) der Aspekt der moralischen Urteilsfähigkeit im Vordergrund steht, ist das Konzept der Selbstkompetenz aktuell stärker individualistisch ausgerichtet (Haack, 2018, S. 12). Nach Maag Merki (2002, S. 5) sind personale Kompetenzen „Fähigkeiten, die eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen, die eigenen Gefühle wahrzunehmen oder mit schlechten Erfahrungen gut umgehen zu können.“ Zu ihnen zählt sie „die Fähigkeit, sich selber akzeptieren zu können, die Fähigkeit,

sensibel gegenüber den eigenen Gefühlen zu sein, oder die Fähigkeit, mit eigenen belastenden Gefühlen gut umgehen zu können“ (ebd., S. 18). Auch nach Euler & Hahn (2007, S. 134) steht bei der Selbstkompetenz der Umgang mit der eigenen Person im Mittelpunkt. Dabei geht es sowohl um den Umgang mit eigenen Emotionen (zum Beispiel Angst, Aggression) als auch um die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstständigen Lernen. Nach Schwarzkopf & Hechenleitner (2006, S. 20) bezeichnet Personalkompetenz „die Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Begabungen und Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten, Identität und durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln sowie Lebenspläne zu fassen und zu verfolgen.“ Sie fassen darunter Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.

Im zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005) des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2005, S. 87) werden Selbstkompetenzen definiert als

„personale Kompetenzen im Sinne einer ästhetisch-expressiven Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit seiner Körperlichkeit, seiner Emotionalität und seiner Gedanken- und Gefühlswelt umzugehen.“

Dieser Definition liegt ein ganzheitlicher Ansatz zugrunde, der auch die körperlich-kinästhetische Dimension des Selbst berücksichtigt.

Auch wenn die Verwendung des Begriffs vielfältig ist, beziehen sich Selbstkompetenzen immer auf den Umgang eines Subjekts mit sich selbst und umfassen jene Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die es Lernenden ermöglichen, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln. Dabei wird der Mensch mehr oder weniger ganzheitlich betrachtet; neben kognitiven und rationalen Aspekten werden in unterschiedlichem Ausmass auch Emotionen und Affekte, Motivationen und Volitionen sowie Körperlichkeit miteinbezogen (Haack, 2018, S. 14).

Der vorliegenden Arbeit wird die umfassende Definition des BMFSFJ zugrunde gelegt, da diese einem weitgefassten Begriffsverständnis von Bildung entspricht und vielfältige Facetten von Selbstkompetenz berücksichtigt. Wird Bildung, wie in der vorliegenden Arbeit,

„nicht in einem funktionalistischen Verhältnis zu spezifischen (ökonomischen) Verwertungsinteressen verstanden, sondern steht vielmehr die Menschwerdung im Zentrum, so erhält der Eigenwert von individueller Bildung und damit die zweckfreie Entfaltung geistigseelischer

Anlagen eine herausragende Bedeutung. [...] Damit rücken Ziele wie autonome Selbsttätigkeit, Selbstbewusstsein oder Emanzipation ins Zentrum der (schulischen) Bildung“ (Maag Merki, 2004a, S. 210).

4.3.2.2 Sozialkompetenzen

Gemäss Rychen und Salganik (2003, S. 4) zählen Sozialkompetenzen zu denjenigen Schlüsselkompetenzen, die dem Einzelnen eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen und zugunsten der Gesellschaft als Ganzes zu wirtschaftlichem Wachstum, zur Aufrechterhaltung der demokratischen Prozesse und zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts beitragen.

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von zum Teil sehr unterschiedlichen Bestimmungen von Sozialkompetenz. Kanning (2009, S. 11) formuliert als „kleinsten gemeinsamen Nenner“, dass soziale Kompetenz „irgendwas“ mit zwischenmenschlichen Interaktionen zu tun habe. Aufgrund der Multidimensionalität des Konstrukts schlägt er vor, nicht von sozialer Kompetenz, sondern von sozialen Kompetenzen zu sprechen. Ein Grund für die sich zum Teil widersprechenden Definitionen ist die Verortung der Forschung in verschiedenen Disziplinen der Psychologie. Ansätze der Entwicklungspsychologie verstehen Sozialkompetenz als Anpassung des Individuums an seine Umwelt, während klinisch-psychologische Definitionen den Charakter der Durchsetzungsfähigkeit der eigenen Interessen betonen. Eine dritte Gruppe von Ansätzen vertritt eine integrierte Position, indem sie den Kompromisscharakter sozial kompetenten Verhaltens betonen. „Jemand, der sich sozial kompetent verhält, ist demzufolge in der Lage, eigene Interessen in sozialen Interaktionen zu verwirklichen, ohne dabei jedoch die Interessen seiner Interaktionspartner zu verletzen“ (Kanning, 2009, S. 15).

Weitere Unterschiede in den Definitionen finden sich bei der Betrachtung, inwieweit soziale Kompetenz als ein Potenzial zu verstehen ist. Einerseits wird Kompetenz als konkretes Verhalten aufgefasst, andererseits als Disposition, die es erlaubt, in einer bestimmten Anforderungssituation erfolgreich zu handeln. Damit wird zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums und dem Verhalten in einer konkreten Situation unterschieden. Dies bedeutet, dass eine Person auch dann als kompetent gelten kann, wenn sie einmal in einer konkreten Situation weniger angemessen handelt (Schumann, 2008, S. 21).

Sozialkompetenzen lassen sich nicht isoliert betrachten, sondern werden durch Kontextbedingungen beeinflusst. Nicht nur die Anforderungssituationen sind höchst unterschiedlich, sondern auch die Bereiche und Inhalte (Kanning, 2009, S. 17 f.; Schumann,

2008, S. 12). Im Hinblick auf die Anforderungen, die eine konkrete Situation stellt, können allgemeine soziale Kompetenzen und spezifische soziale Kompetenzen unterschieden werden. Allgemeine soziale Kompetenzen weisen keine Spezifizierung im Hinblick auf bestimmte Situationen auf, wie z. B. Perspektivenübernahme. Daneben gibt es auch spezifische soziale Kompetenzen, über die nur die Personen verfügen, die entsprechende Lernerfahrungen gemacht haben. „Dabei können die spezifischen Kompetenzen auch als eine auf Erfahrung basierende Ausdifferenzierung allgemeiner sozialer Kompetenzen verstanden werden“ (Kanning, 2009, S. 19).

Euler (2004, S. 11) definiert Sozialkompetenzen „als Kompetenz zur wertbewussten Kommunikation mit anderen Menschen über bestimmte Inhalte in spezifischen Typen von Situationen.“ Die Definition von Schumann (2008, S. 12) ist dieser Definition sehr ähnlich: „Sozialkompetenzen sind durch das Potenzial eines Menschen charakterisiert, innerhalb seiner Lebensbereiche in spezifischen Typen von kommunikativen Situationen angemessen und zielgerichtet handeln zu können. Dabei sind Sozialkompetenzen verständigungsorientiert ausgerichtet, d. h. ihre Anwendung fokussiert auf eine Ausbalancierung und Integration von eigenen Ansprüchen und den Ansprüchen der Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner.“ Euler & Bauer-Klebl (2008, S. 20) beschreiben zwar, dass die zielgerichtete Interaktion sowohl die Suche nach einer gemeinsamen Position als auch die Durchsetzung der eigenen Interessen meinen kann, greifen aber die Ausbalancierung der eigenen und der fremden Interessen nicht explizit auf.

Sozialkompetenzen sind für die Weiterentwicklung einer Gesellschaft besonders wichtig, da ein Zusammenleben nur gedeihen kann, wenn Dinge des gemeinsamen Lebens miteinander erfahren werden.

4.4 Überfachliche Kompetenzen in der gymnasialen Bildung

Im Sinne von übergeordneten Vorgaben definiert das MAR (1995) mit Artikel 5 Grundzüge an fachlichen und überfachlichen Bildungszielen, welche für die gesamten Schweizer Gymnasien gelten. Im gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan der EDK (1994), der als weiteres nationales Referenzdokument gilt (Bonati, 2017, S. 9), sind fachübergreifende Ziele, die auch als überfachliche Kompetenzziele bezeichnet werden, sowie die Ziele der einzelnen Fächer beschrieben. Auch wenn diese ausführlicher als im Bildungszielartikel des MAR beschrieben werden, sind sie wenig operationalisiert. Die fachübergreifenden Ziele umfassen die folgenden Bereiche:

- sozialer, ethischer und politischer Bereich

- intellektueller, wissenschaftlicher und erkenntnistheoretischer Bereich
- kommunikativer, kultureller und ästhetischer Bereich
- Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesundheit
- Bereiche der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken, der Wissensbeschaffung und der Informationstechnologien

Die curriculare Verbindlichkeit des Rahmenlehrplans ist durch Artikel 8 des MAR gesichert: „Die Maturitätsschulen unterrichten nach Lehrplänen, die vom Kanton erlassen oder genehmigt sind und sich auf den gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren stützen“. Ob der Rahmenlehrplan von 1994 allerdings noch als Referenzdokument für die Anerkennung der Maturitätsausweise und als Grundlage für die Lehrpläne gelten kann, ist zu bezweifeln. Er legt zwar inhaltliche Rahmenbedingungen fest, ist aber sehr allgemein gehalten und nur ein schwaches übergeordnetes Steuerungsinstrument (Criblez, 2014, S. 3). Zunehmend wird die Steuerungsfunktion von zentralen Prüfungen, dem Bildungsmonitoring und anderen Evaluationsformen übernommen. Des Weiteren ist zu bemängeln, dass die Hochschulvorbereitung nicht expliziert und die Wissenschaftspropädeutik als Aufgabe des Gymnasiums abgelehnt wird (Bonati, 2017, S. 193): „Das Gymnasium kann und darf nicht Propädeutik für einzelne Wissenschaftszweige betreiben; vielmehr müssen die Schülerinnen und Schüler zur allgemeinen Hochschulreife bzw. Studierfähigkeit geführt werden; sie sollen in der Wahl ihres Studiums bzw. einer anspruchsvollen höheren Berufs- oder Fachausbildung frei sein“ (Rahmenlehrplan 1994, S. 6). Ausserdem weist der Rahmenlehrplan konzeptionelle Schwächen auf. Neben der abstrakten Formulierung der Bildungsziele sind die unzweckmässige Struktur der Fach-Rahmenlehrpläne sowie die zu geringe Regelungsdichte anzumerken (Bonati, 2017, S. 194). Eberle et al. (2008, S. 22) führen eine mangelnde Theorieabstützung der überfachlichen Kompetenzziele sowie eine dürftige Fundierung und Kohärenz der fachlichen Ziele des Rahmenlehrplans an. Insgesamt sind MAR und Rahmenlehrplan zu wenig aufeinander abgestimmt. „Deshalb sollte der Rahmenlehrplan künftig konsistenter als heute als Vollzugsdokument zum MAR fungieren“ (ebd., S. 197).

In den gymnasialen Lehrplänen gewinnen die überfachlichen Kompetenzen seit einigen Jahren an Bedeutung. Sie sind meist entweder in den allgemeinen Bildungszielen oder als eigener Teil der Fachlehrpläne zu finden. Bei der genauen Beschreibung der überfachlichen Kompetenzen bestehen jedoch grosse Unterschiede zwischen den Schulen (ebd.).

4.5 Überfachliche Kompetenzen aufgrund schulstufenübergreifender Analyse von Lehrplänen

Bei der Bestimmung von relevanten überfachlichen Kompetenzdimensionen stellen sich zwei Probleme. Zum einen liegt bis heute wenig empirisch gesichertes Wissen zur Struktur und Funktionalität von Humankompetenzen vor (Grob & Maag Merki, 2001, S. 36). Die Forschung bezieht sich eher auf domänenspezifische Zugänge, im Bereich der überfachlichen Kompetenzen gibt es nach wie vor grossen Forschungsbedarf (Maag Merki, 2018). Eine normative Problematik entsteht dadurch, dass gesellschaftliche Fragen nie rein wissenschaftlich wertneutral entschieden werden können (Grob, Maag Merki & Bähler, 2003, S. 313). Die Bestimmung von Evaluationsdimensionen schulischer Wirkungen weist immer eine normative Komponente auf, da sie auf Vorstellungen davon basiert, welches die richtigen und wichtigen Ziele institutionalisierter Bildung sein sollen. Um diesem normativen Problem gerecht zu werden, wählt die Studie zu überfachlichen Kompetenzen von Grob und Maag Merki (2001) als Ausgangspunkt die kantonalen Lehrpläne für die Volksschule, das eidgenössische Reglement für die Anerkennung der gymnasialen Maturitätsausweise (MAR) sowie eine grosse Mehrheit der eidgenössischen Berufsausbildungsreglemente. „Weil diese Dokumente dem Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zwischen unterschiedlichen Bevölkerungs- bzw. Interessengruppen entsprechen, ist den darin formulierten Zielen ein höheres Mass an demokratischer Legitimation eigen als jedem Set von noch so differenzierten Expertenmeinungen. Die einbezogenen Dokumente repräsentieren somit diejenigen Bildungsziele, die gesamtgesellschaftlich als bedeutsam für die heranwachsende Generation erachtet werden“ (Grob et al., 2003, S. 313).

Grob und Maag Merki (2001) haben in ihrer Studie in einem elaborierten Konzept zu überfachlichen Kompetenzen die überfachlichen Bildungsziele, die im MAR definiert werden, den einzelnen anhand der Volksschullehrplananalyse generierten Konzepten zugeordnet. Hierfür wurden zunächst die Lehrpläne der Volksschule und die Ausbildungsreglemente bezüglich der definierten überfachlichen Bildungsziele analysiert. Das dafür entwickelte Kategoriensystem wurde innerhalb eines Forschungsteams immer weiter verfeinert und enthält 34 Kategorien. Die so entstandenen Kategorien wurden auf ihre Passung zu den Bildungszielen der Lehrpläne anderer Schulstufen hin überprüft. Die Übereinstimmung zwischen den Lehr- und Lernzielen der Volksschullehrpläne und den im

MAR definierten Bildungszielen war erstaunlich gross, was sich als Kontinuität der Bildungsziele über die Schulstufen hinweg interpretieren lässt.

Das von Grob und Maag Merki (2001) entwickelte Kategoriensystem wurde von der Autorin noch einmal auf seine Kohärenz geprüft. In der folgenden Tabelle sind die allgemeinen Bildungsziele des MAR, beziehungsweise die Teile der Bildungsziele, die fett gedruckt sind, den von Grob und Maag Merki (2001) entwickelten Kategorien zugeordnet.

	Kategorie (Zieldimension)	Bildungsziele des MAR
1.	Differenziertes Denken	<p>Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.</p> <p>Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken.</p> <p>Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene.</p>
2.	Wahrnehmungsfähigkeit	<p>Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.</p> <p>Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten.</p>
3.	Relative Autonomie	<p>Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen zu fördern.</p>
4.	Respektvoller Umgang mit Vergangenheit	<p>... und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.</p>

	Kategorie (Zieldimension)	Bildungsziele des MAR
5.	Lernbereitschaft	Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Maturandinnen und Maturanden sind fähig , sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier , ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten.
6.	Lernkompetenz, Lernstrategien	Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen , ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.
7.	Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit	Maturandinnen und Maturanden sind fähig , sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten .
8.	Klassische Arbeitstugenden	Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft , die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.
9.	Gesundheit	Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.
10.	Verantwortung Subjekt	Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst , den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen .
11.	Verantwortung Mitmenschen	Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen .
12.	Verantwortung Umwelt	Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen .
13.	Kooperationsfähigkeit	Maturandinnen und Maturanden sind fähig , sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten .
14.	Toleranz, Wertschätzung	Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern.

	Kategorie (Zieldimension)	Bildungsziele des MAR
15.	Kommunikationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit	Maturandinnen und Maturanden sind fähig , sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern.
16.	Wertbezogene Grundhaltungen	Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.
17.	Persönlichkeitsentwicklung	Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an , nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung.

Tabelle 4: Übersicht über die Analyse des MAR (eigene Darstellung nach Grob & Maag Merki, 2001)

Kategorien, die zwar im Kategoriensystem von Grob und Maag Merki (2001) enthalten sind, nicht aber in den allgemeinen Bildungszielen des MAR, sind nicht aufgeführt. Im Einzelnen sind dies:

- Fähigkeit des Individuums zur Selbstreflexion
- Ziele zu Leistung und Kreativität
- Problemlösefähigkeiten
- Fähigkeiten zum Umgang mit Belastungen wie Ambiguitätstoleranz
- Ziele zu Konfliktbewältigung und Kritikfähigkeit
- Ziele zur aktiven politischen Rolle des Individuums.

Gerade aufgrund der „je spezifischen Bedeutung für den Lernprozess (z. B. die Selbstregulationsmechanismen), aufgrund der realen Leistungsanforderungen im Gymnasien und auch aufgrund der Notwendigkeit, politisch fähige Erwachsene zur Lösung der anstehenden gesellschaftlichen Aufgaben heranzubilden“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 185), ist es verwunderlich, dass diese Kompetenzen nicht Inhalt des MAR sind. In der Literatur (Eberle & Brüggemann, 2013; Knoblauch, 2004, 2010; Maag Merki, 2004) finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass gerade auch diese Kompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen in verschiedenen Lebenssituationen besonders wichtig sind.

Bildungsziele in Lehrplänen und Reglementen kommen meist aufgrund eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses und damit auf der Basis ausserwissenschaftlicher Diskurse zustande. Meist ist bei der Auswahl und Formulierung von Bildungszielen alltagspsychologisches und eher weniger fachspezifisches psychologisch-pädagogisches Wissen ausschlaggebend. Die Ziele entsprechen deshalb nicht unbedingt dem Stand der Kognitionspsychologie, der Persönlichkeitspsychologie, der Selbstkonzept- oder Selbstregulationsforschung. Aus diesem Grund müssen die Zielkategorien in wissenschaftliche Analysekatoren transformiert werden (Grob & Maag Merki, 2001, S. 200; Grob et al., 2003, S. 314). Die Zielkategorien der Lehrpläne bilden die Grundlage für das Kategoriensystem des Kodierleitfadens. Es ist davon auszugehen, dass sowohl weitere Kategorien induktiv am Material entwickelt werden müssen als auch einzelne Kategorien, die deduktiv entwickelt wurden, sich nicht im Interviewmaterial finden. Die Darstellung der hinter den Zielkategorien der Lehrpläne bzw. der hinter den Kategorien des Leitfadens stehenden theoretischen Konstrukte erfolgt in Kapitel 9.

Die Kategorien (Zieldimensionen) lassen sich den beiden Bereichen Selbst- und Sozialkompetenzen zuordnen, wobei diese nicht ganz überschneidungsfrei sind:

- a. Selbstkompetenzen: Dieser Bereich umfasst Ziele, die die einzelne Person als handlungsfähiges Subjekt in den Blick nehmen (z. B. Wahrnehmungsfähigkeit, Selbstständigkeit).
- b. Sozialkompetenzen: Dieser Bereich beinhaltet Zielformulierungen, die das Individuum als sozial handelndes Wesen innerhalb einer Gemeinschaft zum Gegenstand haben (z. B. Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit).

Entsprechend der Gliederung und der Zuordnung der Kategorien (Zieldimensionen) zu zwei Bereichen können auch die in Übereinstimmung gebrachten Konstrukte zwei Bereichen zugeordnet werden:

- a. Selbstkompetenzen wie z. B. Selbstreflexionsfähigkeit
- b. Sozialkompetenzen wie z. B. Fähigkeit zu Zusammenarbeit

In die vorliegende Arbeit werden diejenigen Kategorien einbezogen, die im MAR enthalten sind, weil die von Grob und Maag Merki (2001) entwickelten Kategorien nach wie vor gelten, sich zum grössten Teil auch im MAR finden und damit eine hohe Konsistenz zum MAR aufweisen. Sie bilden die allgemeinen Bildungsziele des MAR ab und können deshalb als Referenzrahmen dienen. Damit eignen sie sich als Grundlage für die Kategorien des Kodierleitfadens.

5 Begründung wirtschaftlicher und rechtlicher Bildung am Gymnasium

Ziel der vorliegenden Arbeit ist nicht nur zu klären, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Kompetenzen zu deren Lösung benötigt werden, sondern auch, inwiefern Wirtschaft und Recht auf die Übernahme solcher Aufgaben vorbereiten kann. Da die vertiefte Gesellschaftsreife einer breiten Allgemeinbildung bedarf, ist zunächst danach zu fragen, inwiefern sich Wirtschaft und Recht als allgemeinbildendes Fach legitimieren lässt.

5.1 Die Dualität wirtschaftlicher Bildung

Immer wieder werden die Legitimation wirtschaftlicher Bildung als Allgemeinbildung und ihre Berechtigung als gymnasiales Fach in Frage gestellt. So merkt Dubs (2019, S. 258) Folgendes an: „Seit über 60 Jahren wird bei jeder Reform des Lehrplans für Gymnasien über den Stellenwert der Wirtschaftslehre gestritten. Und die Gegner des Wirtschaftsunterrichts tragen immer wieder die gleiche Kritik vor.“ Sie führen an, dass sich der Wirtschaftsunterricht weder zur kognitiven Förderung der Schülerinnen und Schüler noch zum Aufbau von positiven Werten und Einstellungen eigne. Er verleite zur reinen Wissensvermittlung, weil das Verständnis dieses Fachs in grossem Umfang Wissen verlange. Darüber hinaus sehen die Kritiker den Lernbereich an den Berufsfachschulen verortet, da diese die Jugendlichen gezielt auf eine Berufstätigkeit vorzubereiten hätten und wirtschaftliche Bildung nur berufsbildende Wirkung habe (Dubs, 2014, S. 17 f.). Auch wenn die Kritik längst widerlegt ist (Dubs, 1968, Eberle 2006), hält sie sich beständig. Die Kritiker des Wirtschaftsunterrichts, so führt Dubs (2019, S. 260) aus, „übersehen die seit langem vertretene Zweiteilung des wirtschaftlichen Unterrichts.“ Die Zweiteilung der wirtschaftlichen Bildung ist in Abbildung 1 dargestellt.

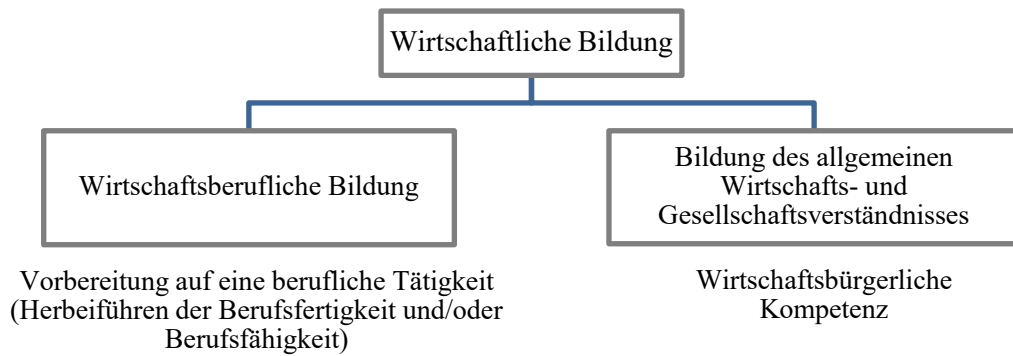


Abbildung 1: Wirtschaftliche Bildung nach Dubs (2014)

Wirtschaftliche Bildung, welche die Behandlung von rechtlichen und gesellschaftlichen Problemen einschliesst, bereitet nicht nur auf eine Berufstätigkeit vor, sondern hat auch die Bildung eines allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses zum Ziel. Demnach sollen alle Schülerinnen und Schüler persönliche wirtschaftliche sowie hiermit zusammenhängende rechtliche und gesellschaftliche und somit berufsunabhängige Probleme in ihren unterschiedlichen Rollen als Konsumenten, Mitarbeitende sowie als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger verstehen, um grundlegende sowie aktuelle Themen mit entsprechender Sachkenntnis beurteilen zu können (Dubs, 2014, S. 18). Das wichtigste Ziel des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses ist die Fähigkeit mit Zielkonflikten umzugehen (Dubs, 2020, S. 15). Dies entspricht einer wirtschaftsbürgerlichen Bildung zur Förderung einer wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz (ebd.). Wirtschaftliche Bildung legitimiert sich somit „auch im Hinblick auf die aktuelle und künftige allgemeine Teilhabe junger Leute am Geschehen in Wirtschaft und Gesellschaft (allgemeinbildende Funktion)“ (Eberle, 2015, S. 10). Für die Gymnasien bleibt die wirtschaftsberufliche Bildung, die auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet, unwesentlich.

Wirtschaftliche Krisen, wie zum Beispiel durch die Corona-Pandemie hervorgerufen, sowie damit verbundene Probleme wie Arbeitslosigkeit und drohende Insolvenzen machen die Notwendigkeit wirtschaftlicher Bildung plausibel. Für die Schweiz kommt in verstärktem Masse noch das Argument „der Hinführung zur Mündigkeit für direkt-demokratisches Handeln und Entscheiden“ (Eberle, 2015, S. 11) hinzu. Bürgerinnen und Bürger der Schweiz haben das Recht, in Volksabstimmungen über gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen zu entscheiden sowie Initiativen einzureichen. Im Jahr 2019 wurde über die Steuerreform und die AHV-Finanzierung abgestimmt, und eine Initiative für tiefere Prämien und eine Kostenbremse im Gesundheitswesen sowie eine Initiative, welche die Löhne entlasten und Kapital gerecht besteuern will, sind zustande gekommen.

Aus den realen Lebensanforderungen die Notwendigkeit wirtschaftlicher Bildung abzuleiten, entspräche aber „einer naiven Variante der Begründungslogik von Bildungszielen“ (ebd., S. 10).

5.2 Das vollständige didaktisches Argument zur Begründung von Ausbildungsinhalten

Beck (1992) hat die Problematik, dass das meistbenutzte didaktische Argument der Verweis auf die Anforderungen der Arbeitswelt ist, in seinem Ansatz aufgenommen. Er nimmt dabei Bezug auf die Analyse von Heid (1977), die betont, dass „allenfalls singuläre Anhaltspunkte, Komponenten oder Aspekte dessen sein (können), was Bedingung realistischer Zielsetzung, Planung und Verwirklichung von Erziehung sein kann“ (ebd., S. 837). Beck (1992) hat Argumentationslücken bei zwei weiteren immer elaborierteren Ansätzen dargestellt und daraus einen differenzierten Ansatz zur vollständigen Begründung von Ausbildungsinhalten für die ökonomische (Berufs-)Bildung entwickelt (siehe Abbildung 2), der sich auch auf andere Ausbildungsinhalte übertragen lässt. Eberle (1996) hat dies ausführlich für die Begründung von Zielen einer informations- und kommunikationstechnologischen Bildung auf der Sekundarstufe II sowie für die Begründung von Bildungszielen einer wirtschaftlichen Bildung auf der Sekundarstufe II der Schweiz (2015) gezeigt. Da das Modell von Beck Ausbildungsinhalte vollständig zu begründen vermag und es sich auf wirtschaftliche Bildungsinhalte übertragen lässt, wird es dieser Dissertation zugrunde gelegt.

deskr.	(1)	Die psychische Dimension i ist Bestandteil des Lehrziels Zi; sie ermöglicht Verhalten der Klasse I (=Zi-Effekt)
deskr.	(2)	Zi-Effekte sind im Rahmen einer (gemäss [9] bevorzugten Gesellschaft geboten oder zumindest erlaubt
deskr.	(3)	Zi kann von bestimmten Individuen erreicht werden
deskr.	(4)	Es gibt Individuen (eine Teilmenge aus [3]), für die das Erreichen von Zi gemäss dem bevorzugten Menschenbild [9] geboten oder zumindest erlaubt ist
norm.	(5)	Was gemäss (4) geboten/erlaubt ist, soll auch geschehen!
norm.	(6)	Was gemäss (2) geboten/erlaubt ist, soll auch geschehen!
norm.	(7)	Verlangt (vermittelt) werden darf nur, was gekonnt wird (fassbar ist)
analyt.u.deskr.	(8)	Zi ist mit anderen Zj (j= 1...n) logisch und faktisch kompatibel
wertend	(9)	Ich bewerte diese Formen menschlichen Lebens M und jene (mit M kompatiblen) Gesellschaftsformen G positiv.

norm.	(K)	Zi soll bei Individuen gemäss (4) verfolgt werden!
Legende:	Zi	= Ziel
	deskr.	= deskriptive Aussage
	norm.	= normative Aussage
	wer-	= wertende Aussage
	tend	= logisch-analytische Aussage
	analyt.	= Symbol für (korrekten oder inkorrekten) deduktiven Schluss (Konklusion = K)
	Schluss	

Abbildung 2: Logisch-formale Grundstruktur des vollständigen didaktischen Arguments (Beck, 1992; siehe auch die Erläuterungen bei Eberle, 1996)

Die didaktische Systematik wird durch die in Abbildung 3 dargestellten Beziehungsstruktur ersichtlich, die „den inneren argumentativen Zusammenhang“ (Beck, 1992, S. 572) deutlich macht.

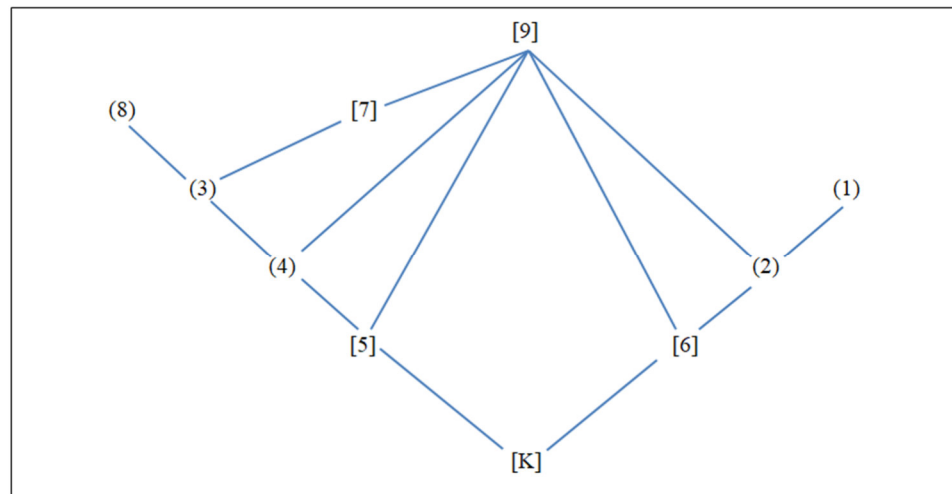


Abbildung 3: Abhängigkeitsstruktur des allgemeinen didaktischen Arguments (Beck, 1992)

Das Schema zeigt die Begründungsrelationen (von unten nach oben gelesen) und die Stützung- oder Fundierungsrelationen (von oben nach unten gelesen). Eckige Klammern stellen die subjektiven, konsensbedürftigen Aussagen (wertend oder normierend) dar, runde Klammern die intersubjektiven, wahrheitsfähigen Aussagen (logisch oder empirisch) (ebd.). Satz [9] kommt eine „basale Stellung“ zu.

„Aussagen dieses Typs werden als Gründe zum Aufstellen von Folgenormen (wie in [5], [6] und [7]) ebenso benötigt wie als systematischer Anlass zur Prüfung der Randbedingungen (Typ (2) und (4)). In beiden Fällen handelt es sich freilich – wie überhaupt in diesem Schema – nicht etwa um logische Schlüsse (auch der Übergang von der Wertung zur Norm ist keineswegs zwingend!), sondern eben ‚nur‘ um Stützungs- bzw. Begründungsbeziehungen“ (ebd., S. 573).

Offen bleibt, wie der Satz [9] begründet bzw. gestützt werden kann. Beck (ebd., S. 573 f.) führt dazu aus, dass unterschiedliche Ansätze vorliegen. „Kritische Rückfragen führen jedenfalls in den (Zuständigkeits-)Bereich der Gesellschaftsphilosophie. Sie legen die Verankerung aller didaktischer Entscheidungen in letztlich weltanschaulichen Konzeptionen offen und machen so deutlich, dass rationale Argumentationen über Lehrziele und Bildungsnormen ohne Rekurs auf diese Grundlagen gar nicht geführt werden können.“

Die beschriebene Systematik verdeutlicht, dass didaktische Argumente nicht auf empirische Informationen verzichten können (ebd., S. 575). Die Suche nach verwertbaren empirischen Aussagen ist bis heute nicht sehr ergiebig und noch immer gibt es Informationslücken (Beck, ebd.; Eberle, 2015, S. 16 f.)

5.3 Die Umsetzung des vollständigen didaktischen Arguments zur Begründung wirtschaftlicher und rechtlicher Bildung

Die Begründung wirtschaftlicher (Allgemein-)Bildung am Gymnasium und deren Inhalte folgt der zuvor dargestellten Systematik (Eberle, 1996, S. 31 f.). Aufgrund der erwähnten Informationslücken kann der Anspruch der vollständigen Begründung allerdings nur bedingt erfüllt werden.

- a. Sätze vom Typ [9]:** Das Menschen- und Gesellschaftsbild ist offenzulegen und kritisch zu hinterfragen.

Eberle (1996) hat auf der Grundlage einer Auslegeordnung zu möglichen Menschen- und Gesellschaftsbildern die freie Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft als zentral postuliert. Diese Position hat bis heute Gültigkeit (Eberle, 2015, S. 17). Das Menschen- und Gesellschaftsbild, welches für das Gymnasium gilt, muss auch mit den vom Gesetzgeber in den Bildungszielen vorgegebenen Werten kompatibel sein. Gemäss dem Bildungszielartikel des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR, 1995, Artikel 5) sind die obersten Bildungsziele des Schweizer Gymnasiums (vgl. Kapitel 1.1) die allgemeine Studierfähigkeit sowie die vertiefte Gesellschaftsreife.

Im Hinblick auf die wirtschaftliche Bildung sind vor allem die folgenden Ziele des MAR (1995) wichtig (Eberle, 2015; S. 18):

„(Abs. 1) Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung.“

„(Abs. 2) Maturandinnen und Maturanden [...] haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.“

„(Abs. 4) Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht [...] Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen.“

- b. Sätze vom Typ (2):** Bestimmung der Zieleffekte im Bereich der Wirtschaftsbildung im Rahmen des beschriebenen Menschen- und Gesellschaftsbildes.

Die folgenden Begründungen erfolgen argumentativ, weil empirische Forschung zum Thema, welche Zieleffekte in Bezug auf die allgemeine Studierfähigkeit und die vertiefte Gesellschaftsreife geboten sind, weitgehend fehlt.

1. Das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife

Zunächst ist die Frage zu stellen, ob die Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft, d.h. das Ziel der vertieften Gesellschaftsreife, bestimmte fachliche Inhalte

erfordert. Eberle (2015, S. 18 f.) führt dazu aus, dass weitgehend ein wissenschaftlicher Konsens besteht, dass „zur Lösung nicht nur fachspezifischer, sondern auch fachübergreifender Aufgaben und Probleme die Verfügbarkeit von entsprechendem Wissen und Können von ausschlaggebender Bedeutung ist. Denn auch fachübergreifende oder interdisziplinäre Probleme sind in ihren Teilaspekten letztlich wieder fachspezifisch.“ (vgl. Kapitel 4.3) Wie von Dubs (1983 S. 87) und Eberle (1999, S. 17) ausgeführt, kann die These des allgemeinen Transfers nicht bestätigt werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein guter Problemlöser in Mathematik auch wirtschaftspolitische Probleme effektiv lösen kann. Da sich gesellschaftlich relevante Probleme in vielen Fachbereichen stellen, bedarf es zu deren Lösung Wissen und Können aus vielen Fächern und somit einer breit gefächerten Bildung (Eberle, 2013 b, 2015; Eberle et al., 2008; vgl. Kapitel 3.1).

Die zentrale Frage, die daraus resultiert, lautet, ob es anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben gibt, für deren Lösung fachspezifische Kompetenzen aus dem Bereich Wirtschaft und Recht notwendig sind (Eberle, 2015).

Die Komplexität der Wirtschaft stellt hohe Anforderungen an den Einzelnen. Die verschiedenen Rollen jedes Einzelnen als Wirtschafts- und Staatsbürger verlangen Mitdenken sowie Mitverantwortung, wie Dubs (2019, S. 261) darlegt:

„Alle Menschen begegnen Erscheinungen und Vorgängen in der Wirtschaft jeden Tag. Alle Bürgerinnen und Bürger sind immer wieder zu wirtschaftspolitischen Entscheidungen aufgerufen. In ihrer beruflichen Tätigkeit benötigen sie wirtschaftliche Kenntnisse, um unternehmerische Entscheide, die sie persönlich betreffen, zu verstehen. Und als Konsumentinnen und Konsumenten müssen sie täglich wirtschaftliche Entscheidungen treffen, die ihrem Wohl dienen. In diesen drei Bereichen müssen sie deshalb täglich berufsunabhängige Probleme lösen und Entscheidungen treffen, oder wenigstens dabei mitwirken.“

Die Globalisierung mit den daraus resultierenden Folgen für den Wohlstand, die soziale Gerechtigkeit und auch für das ökologische Gleichgewicht sowie der entsprechende Handlungsbedarf sind nicht leicht nachzuvollziehen. Unternehmen als einzelne Gebilde sind komplexer und anonymer geworden, weshalb beispielsweise die Frage nach der Gestaltung des Verhältnisses von Gesellschaft, Staat und Unternehmen zu stellen ist. Dies führt dazu, dass ökonomische und rechtliche Zusammenhänge vermehrt schwerer zu verstehen sind. Die Finanz-, Wirtschafts- und Schuldenkrisen der jüngsten Zeit haben in der Bevölkerung ein Bewusstsein geschaffen, dass das, was ökonomisch als rational gilt, aus umfassender gesellschaftlicher Sicht nicht zwingend vernünftig ist. Eine Vorstellung, was ökokomisch vernünftig ist, ist nur vor dem Hintergrund von regulativen Ideen des guten Lebens, dem das Wirtschaften dienen soll (Sinnfrage) und einer Gesellschaft, in die das

Wirtschaftssystem integriert werden soll (Legitimationsfrage) zu gewinnen. „Das setzt zuallererst die kritische Reflexion des ‚Eigensinns‘ und der ‚Binnenmoral‘ des ökonomischen Rationalismus [...] und seine Hinterfragung aus dem Blickwinkel der Lebenswelt voraus. Nur von dort her ist letztlich ein reflektierter und ‚gebildeter‘ Umgang mit ökonomischen Fragen denkbar“ (Ulrich, 2001, S. 2). Um die oben skizzierten ökonomischen Fragestellungen mit entsprechender Sachkenntnis beurteilen und darüber entscheiden zu können, müssen Bürgerinnen und Bürger nicht nur über wirtschaftliche Kompetenz verfügen und grundlegende Konzepte der Ökonomie verstehen (Eberle, 2015, S. 11), sondern diese auch im Kontext persönlicher Einstellungen sowie gesellschaftlicher Legitimitätsansprüche kritisch reflektieren (Ulrich, 2001, S. 3).

In dem Maße, wie sich ökonomische Sachverhalte in einem zunehmenden „Spannungsfeld zwischen funktionaler Systemlogik einerseits und normativen Leitideen einer lebensdienlichen Wirtschaftsweise und Wirtschaftsordnung andererseits“ bewegen, bedarf die Systemökonomie der Ergänzung durch eine Sozialökonomie, die die wirtschaftlichen Probleme lebensweltlich betrachtet (Ulrich, 2001, S. 6). Dementsprechend ist eine wirtschaftliche Bildung nötig, welche die Spannungsfelder zwischen der Funktionslogik des marktwirtschaftlichen Systems sowie den damit verbundenen Sachzwängen und einer lebensdienlichen Gesellschaft aufzeigt und die Sinn- und Legitimationszusammenhänge der bestehenden Wirtschaftsform und -ordnung normativ-kritisch diskutiert. Es geht somit darum eine Perspektive der Wirtschaft in der Gesellschaft einzunehmen (ebd.). Eine auf Allgemeinbildung zielende ökonomische Bildung hat deshalb auch zur Reflexion normativer Fragestellungen im Spannungsfeld von Wirtschaft und Ethik beizutragen (Loerwald, 2020, S. 242).

Aber auch das Rechtssystem ist aufgrund zunehmender Regelungsdichte undurchschaubarer geworden. Rechtliche Regelungen und Rahmenbedingungen sind massgebliche Voraussetzungen für eine funktionierende Wirtschaft. Die politisch-rechtliche Umwelt bildet den Rahmen, innerhalb dessen Wirtschaft stattfinden kann. Das Recht hat jedoch auch eine zunehmende Bedeutung im Leben jedes Einzelnen. Da die Werte, auf denen das Rechtssystem beruht, weniger allgemein akzeptiert sind als früher, ist die Auseinandersetzung mit den Grundprinzipien des Rechtsstaates unumgänglich (Eberle, 1999, S. 17; Eberle, 2006, S. 19). Je komplizierter ein System wird und je mehr Informationen bei zunehmender Unkenntnis der Zusammenhänge verarbeitet werden müssen, desto mehr entsteht ein Gefühl der Unsicherheit und der Hilflosigkeit. Dies erschwert die Urteilsbildung, die Entscheidungsfindung sowie die Verantwortungsübernahme. Weil jeder

Mensch als Konsument, als Mitarbeiter in einer wirtschaftlichen Institution und als Bürger Entscheidungen in wirtschaftlichen und rechtlichen Belangen zu treffen hat, ist dieser Aspekt in einer Demokratie bedeutsam. Zu geringe Sachkenntnisse in diesen Belangen führen zu Beeinflussbarkeit durch Stimmungsmacherei, die ein differenziertes Beurteilen unmöglich machen. Diese Entwicklung führt langfristig zur Funktionsuntüchtigkeit von Gesellschaft und Wirtschaft. Darüber hinaus sind in einer zunehmend komplexeren Gesellschaft und Wirtschaft Problemlösungsvarianten mit Zielkonflikten behaftet. Um Vor- und Nachteile von Lösungen sowie mögliche Zielkonflikte von Lösungsalternativen zu erkennen, bedarf es eines guten Urteilsvermögens (Dubs, 1983, S. 83 f.).

Angesichts dieser Herausforderungen ist eine Grundausstattung an ökonomischem und rechtlichem Wissen als Grundlage eigener begründeter Entscheidungen für jede Schülerin und jeden Schüler wichtig. Entsprechend lässt sich der Einbezug von Wirtschaft und Recht in die allgemeine Schulbildung massgeblich mit Artikel 5 des MAR begründen. Das Fach Wirtschaft und Recht leistet, wie Eberle (1999, S. 17) darlegt, einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung des in Artikel 5 des MAR (1995) formulierten allgemeinen Bildungszieles.

„Im Einzelnen insbesondere Vermittlung grundlegender Kenntnisse im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen, Förderung von geistiger Offenheit und der Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen; Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft; Förderung von Intelligenz und Willenskraft; Förderung der Fähigkeit, sich Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen; Einsicht in die Methodik (rechts- und wirtschafts-)wissenschaftlicher Arbeit; Förderung des Sich-Zurechtfindens in der gesellschaftlichen Umwelt; Förderung der Bereitschaft, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen“ (ebd.).

Das Ziel wirtschaftlicher Bildung ist es, den Lernenden die wirtschaftlichen Zusammenhänge mit ihren Auswirkungen für den einzelnen Menschen in seinen verschiedenen Rollen sowie für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu vermitteln. Darüber hinaus soll sie die Entscheidungsfähigkeit fördern, so dass die Lernenden eine eigene Meinung entwickeln (Dubs, 1983, S. 84).

Auch wenn die Ausführungen verdeutlichen, dass ein allgemeines Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnis zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben erforderlich ist, folgt daraus nicht automatisch, dass diese Bildungsaufgabe von der Schule erbracht werden muss (Eberle, 2015). Eberle und Schumann (2014) konnten jedoch einen deutlich höheren Wissensstand bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Schwerpunktfach „Wirtschaft und Recht“ gegenüber denjenigen Schülerinnen und Schülern feststellen, die

nur das Einführungsfach in „Wirtschaft und Recht“ belegen. Auch Ackermann (2019) stellt solche positiven Effekte des Schwerpunktfachs „Wirtschaft & Recht“ fest. Die Studien liefern somit empirische Hinweise für eine ungenügende wirtschaftliche Bildung, sofern diese im Gymnasium nicht ausreichend vermittelt wird (Eberle, 2015).

Die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses ist eine wirtschaftliche Allgemeinbildung, die weder fachspezifisch noch berufs-, betriebs- oder arbeitsgebunden ist, sondern die Schülerinnen und Schülern zu denjenigen Einsichten bringt, die sie zu verantwortlichem Handeln innerhalb der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung veranlassen. Ökonomische Bildung ist deshalb als Bestandteil einer umfassenden Allgemeinbildung anzusehen, wie beispielsweise Baumert (2002) und Forneck (1992) ausführen (Eberle, 2015).

2. Das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit

Studierfähigkeit ist „die Gesamtheit aller unabdingbaren Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) zur erfolgreichen Bewältigung eines universitären Hochschulstudiums, Kompetenzen also, die dazu befähigen, ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen“ (Huber, 2009, S. 108). Die allgemeine Studierfähigkeit umfasst überfachliche Kompetenzen, fachliches Spezialwissen und Fachkönnen sowie basale fachliche Kompetenzen (vgl. Kapitel 3.1). Wirtschaftliches Wissen und Können sind als Voraussetzung für ein wirtschaftswissenschaftliches Studium bedeutsam (Oepke & Eberle, 2014, Schumann & Jüttler, 2015). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht tendieren signifikant häufiger zur Aufnahme eines Wirtschaftsstudiums (Schumann & Jüttler, 2015).

Das weiter oben erwähnte gymnasiale Ziel der Wissenschaftspropädeutik sollte zumindest für die Schwerpunktfächer weiterhin gelten (vgl. Kapitel 3.1), auch wenn diese nicht für alle Fächer gleich wichtig ist. So ist die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Schwerpunktfachs PAM (Physik und Anwendungen der Mathematik) für künftige Medizin- oder Physikstudierende sinnvoll, weil beide Studiengänge ein erhebliches Vorwissen in Physik (und das Physikstudium ausserdem in Mathematik) voraussetzen, das weit über die basalen fachlichen Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik hinausgeht. Eine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung der Volkswirtschaftslehre im Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht ist für künftige Studierende der Wirtschaftswissenschaften hingegen weniger wichtig, da dieser Studiengang geringeres

wissenschaftliches Spezialwissen voraussetzt als der Studiengang Physik (Eberle, 2020, S. 6).

Wirtschaftliche Bildung am Gymnasium lässt sich somit begründen

- als Beitrag zur allgemeinen Studierfähigkeit,
- als Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik sowie
- als Beitrag zur vertieften Gesellschaftsreife, wobei dieser Beitrag am bedeutsamsten ist (Eberle, 2015, S. 27).

c. Sätze vom Typ (1): Die anzustrebenden Verhaltensweisen bzw. deren „psychische Dispositionen“ sind im Zusammenhang der Wirtschaftsbildung einerseits zu ermitteln und andererseits in (Aus-)Bildungsziele umzusetzen.

Wirtschaftliche Bildung, die auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet, ist nicht auf enge wirtschaftliche Sachverhalte auszurichten, sondern ganzheitlich und vernetzt mit gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Grundlagen zu verknüpfen. Ein solcher Unterricht ist mit einer Werterziehung (normative Wirtschaftslehre) zu verbinden, deren Ziele transparent begründet werden müssen (Dubs, 2019, S. 263).

Eine so verstandene umfassende wirtschaftliche Bildung, welche die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses beinhaltet, führt nach Dubs (2019) in volkswirtschaftliche, wirtschaftspolitische und betriebswirtschaftliche Gesamtzusammenhänge ein. Dieses Wissen und Können sind notwendig, um „private, wirtschaftspolitisch-volkswirtschaftliche sowie betriebswirtschaftliche Problemstellungen in staatlichen und nichtstaatlichen sozialen Systemen zu verstehen, vorgeschlagene Lösungen zu beurteilen und für einfachere Probleme selbst Lösungen zu entwickeln“ (Eberle, 2015, S. 26). Während Volkswirtschaftslehre ausschliesslich der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses dient und als Allgemeinbildung meist anerkannt ist, wird der Betriebswirtschaftslehre dies oft noch abgesprochen. Sofern der Lehrplan aber auf die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses ausgerichtet ist, trifft diese Sichtweise nicht zu. Das bedeutet, dass diejenigen wirtschaftlichen Inhalte erarbeitet werden sollen, die für jeden, unabhängig von der späteren beruflichen Tätigkeit, wichtig sind.

Ziel muss sein, ein Verständnis für die Vorgänge in Unternehmen zu fördern und verschiedene Zielkonflikte (z. B. Gewinnmaximierung gegen nachhaltige Unternehmensführung) sachkompetent zu beurteilen sowie in persönlich-finanziellen Bereichen (etwa bei Fragen der Kapitalanlage) rational zu entscheiden. Der Unterricht in Rechnungswesen bleibt zwingend. Auf die technischen Einzelheiten kann verzichtet werden,

während die Wissensstrukturen elementar bleiben, da sie die wesentliche Grundlage für das Verständnis der Einzelheiten bilden. Zu den unverzichtbaren Grundlagen gehören die doppelte Buchhaltung (z. B. für das Verständnis eines Geschäftsberichtes), das System der Kostenrechnung sowie die Finanzanalyse, um Finanzdaten zu erfassen und einzuordnen. Somit geht es in allen Bereichen darum, unternehmerische Fragestellungen zu verstehen, zu interpretieren sowie zu beurteilen. Schülerinnen und Schüler sollen das Geschehen in Unternehmen als komplexe Vorgänge, die von der ökonomischen, ökologischen, technologischen und sozialen Umwelt eines Unternehmens beeinflusst und aus Sicht verschiedener Anspruchsgruppen gesehen werden, verstehen sowie beurteilen können. Wichtig ist ein Unterricht, der auf eine integrative Betrachtung der Teilgebiete der Betriebswirtschaftslehre abstellt und Überlegungen zur Strategie von Unternehmen, Organisationsfragen, Fragen der Unternehmenskultur sowie Erkenntnisse zum Wandel der Berufs- und Arbeitswelt in den Vordergrund stellt.

Nachhaltigkeit (Unternehmensführung, die ökonomische, ökologische und soziale Verantwortung einbezieht) ist zu einem wichtigen Ziel ganzheitlichen unternehmerischen Handelns geworden. Da sowohl Nachhaltigkeit als auch Wirtschaftsethik zunehmend an Bedeutung gewinnt, muss die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses eine Werteerziehung beinhalten, wofür sich der Ansatz einer integrativen Wirtschaftsethik eignet (Dubs, 2019, S. 263 ff.).

Um die Kompetenz zur verantwortungsvollen (Mit-)Lösung anspruchsvoller wirtschaftlicher Sachverhalte und Probleme zu fördern, bedarf es eines gut strukturierten, zusammenhängenden ökonomischen Grundwissens in Verbindung mit spezifischen fachlichen Problemlösetechniken. Dieses Grundwissen soll eine Basis für weiteres eigenständige lebenslanges Lernen bilden (Eberle, 2015, S. 22 f.).

Das Schwerpunktfach Wirtschaft & Recht soll einen Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik leisten. Da sich Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Recht voneinander unterscheiden, bedarf es zumindest einer Einführung in die wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen dieser Disziplinen.

Wirtschaftliche Bildung leistet einen Beitrag zur Vorbereitung auf ein Studium der Wirtschaftswissenschaften. Die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge bauen auf einem umfangreichen wirtschaftlichen Begriffswissen auf (Eberle et al., 2008, S. 44). Jüttler (2020) konnte belegen, dass das ökonomische Wissen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe II positiv mit dem Studienerfolg in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium korreliert.

- d. Sätze vom Typ (3):** Der Nachweis der Erreichbarkeit von Ausbildungszielen ist auch für die ökonomische Bildung zu erbringen.

Die Befunde der OEKOMA-Studie (Eberle & Schumann, 2014) haben ergeben, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit dem Schwerpunktfach „Wirtschaft und Recht“ und Lernende der kaufmännischen Berufsmaturität über deutlich höhere Wirtschaftskenntnisse verfügen als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit anderen Schwerpunktfächern und BMS-Lernende der nichtkaufmännischen Richtung. Die Ergebnisse spiegeln die unterschiedlichen Stundendotationen für Wirtschaftsfächer (Betriebswirtschaft/Recht/Volkswirtschaft/Rechnungswesen oder Wirtschaft und Recht) wider und weisen auf eine „substanzielle Wirkung des Wirtschaftsunterrichts und der dazu verfügbaren Zeit hin“ (ebd., S. 223 f.)

Auch die deutsche Studie „Ökonomische Kompetenzen Jugendlicher in Baden Württemberg“ kommt zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse des Gymnasiums mit Fachunterricht Wirtschaft besser abschneiden als jene ohne Fachunterricht. Der Effekt war jedoch nicht signifikant (Seeber, 2018).

- e. Sätze vom Typ (4):** Beschreibung der Individuen, für die die Ausbildungsziele gemäss des beschriebenen Gesellschaftsbildes gelten sollen.

Aus dem zugrunde liegenden Menschen- und Gesellschaftsbild folgt, dass die Erreichung der beschriebenen Bildungsziele und -massnahmen für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wichtig und geboten ist.

- f. Sätze vom Typ (5) und Typ (6):** Für die angestrebten Verhaltensweisen (c) wie auch für die beschriebenen Individuen (e) muss begründet werden, dass in Übereinstimmung mit dem Menschen- und Gesellschaftsbild (a) die entsprechende Ausbildung in Wirtschaft und Recht geschehen soll.

Die Bildungsziele und -massnahmen sollen ausdrücklich umgesetzt werden.

- g. Sätze vom Typ (7):** Verlangt werden darf nur, was gekonnt wird.

Auch dieser Satz soll gelten.

h. Sätze vom Typ (8): Die Kompatibilität mit anderen Fächern und Ausbildungsinhalten ist zu prüfen.

Es ist die Frage zu stellen, in welchem curricularen Rahmen wirtschaftliche und rechtliche Bildung erworben werden sollte, d. h. ob wirtschaftliche und rechtliche Bildung in einem eigenen Fach, in einem Integrationsfach oder gar als Prinzip aller Fächer unterrichtet werden sollte.

Die Leistungsfähigkeit des „Infusions-Ansatzes“, d. h. wirtschaftliche Bildung als Prinzip aller Fächer zu unterrichten, ist als gering einzuschätzen. Gegen die Vermittlung ökonomischer Bildung in anderen Fächern sprechen vor allem unzureichende wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse und oft auch ein geringes Interesse der Lehrpersonen an wirtschaftlichen Sachverhalten und fehlende Unterstützung, wie wirtschaftliche Zusammenhänge in andere Fächer integriert werden können (Walstad, 1994, S. 119 ff.)

Ökonomische Themen spielen zum Teil eine bedeutende Rolle in Geschichte und Geografie. Wirtschaftliche Ereignisse und Prozesse sowie historische Entwicklungen sind häufig eng miteinander verknüpft. Der Geschichtsunterricht erklärt historische Ereignisse in ihrem politischen, sozialen und wirtschaftlichen Kontext, zeigt aber nicht die Gesamtzusammenhänge volks- und betriebswirtschaftlicher Problemstellungen. Der Blick auf die Wirtschaft aus historischer Perspektive reicht deshalb nicht als Grundlage ökonomischer Bildung aus (Kruber, 2001, S. 2). Schlösser und Weber (1999, S. 175) weisen zudem darauf hin, dass in vielen Ländern der Fokus des Geschichtsunterrichts auf die Entwicklung der Demokratie gelegt wird. Indem die Rolle des Staates betont wird, wirtschaftliche Probleme zu korrigieren, die nicht in ihrem ökonomischen Funktionszusammenhang berücksichtigt werden, kann eine einseitige Vorstellung bezüglich des Verhältnisses von Staat und Wirtschaft entstehen, die vermittelt, dass der Staat in die Marktwirtschaft eingreifen muss.

Auch im Geografieunterricht kommt die „Wirtschaft“ fast überall vor, da das Wirtschaften der Menschen und geografische Bedingungen wechselseitig voneinander abhängig sind. In der Geografie geht es ebenfalls vorrangig um die Ziele und Methoden des Fachs. Werden Ursachen wirtschaftlicher Entwicklungen angesprochen, bezieht sich dies meist auf die Korrektur von Marktversagen und Fehlentwicklungen (Kruber, 2001, S. 3). Eine differenzierende Analyse von beispielsweise dem Zusammenhang zwischen Ökonomie und Ökologie, die externe Effekte berücksichtigt, findet oft nicht statt.

In manchen deutschen Bundesländern bildet die wirtschaftliche zusammen mit der politischen Bildung das Integrationsfach „Politik und Wirtschaft“ bzw. „Wirtschaft/Politik“ (Retzmann, 2006, S. 207). Auch wenn politische Bildung oder Staatskunde auf der Sekundarstufe II in der Schweiz nicht (mehr) als eigenständiges Fach unterrichtet wird, wird die Einführung eines eigenständigen Fachs Politik immer wieder diskutiert. Es ist deshalb die Frage zu stellen, ob eine Integration wirtschaftlicher Bildung in ein Fach politische Bildung bzw. Politik möglich oder sinnvoll ist. Wirtschaftliche Bildung hat den mündigen Wirtschaftsbürger zum Ziel, der aktiv an der Gesellschaft teilhat und zu ihrer Weiterentwicklung beiträgt. Da das Gemeinwohl in dieser Bildungsidee mitgedacht ist, ist wirtschaftliche Bildung auch politische Bildung. Das politische Element in der wirtschaftlichen Bildung wird besonders deutlich, wenn es darum geht, die Rahmenbedingungen wirtschaftlichen Handelns sowie gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und mitzugestalten sowie Zielkonflikte zu beurteilen. Somit gibt es zwar eine Schnittmenge von wirtschaftlicher und politischer Bildung, aber wirtschaftliche Bildung beschränkt sich nicht auf politische Bildung. Politische Bildung bezieht sich bisweilen auf den gleichen Sachverhalt wie die wirtschaftliche Bildung, jedoch unterscheidet sich der Zugang. Die politische Bildung nimmt Themen meist unter dem Aspekt des politischen Problems sowie des gesellschaftlichen Konflikts in den Blick. Werden in der politischen Analyse und Beurteilung der Unterrichtsinhalte wirtschaftliche Kategorien wie Kosten und Effizienz thematisiert, so ist die politische Bildung bei der Bearbeitung dieser Fragestellungen auf wirtschaftliche Kenntnisse der Schüler angewiesen. Die politische Bildung profitiert dann von der wirtschaftlichen Bildung der Schüler. Auch wenn wirtschaftliche Bildung zur politischen Bildung beiträgt, bedeutet dies nicht, dass Politikunterricht diesen Teil des Wirtschaftsunterrichts übernehmen kann. Der Anteil politischer Bildung in der wirtschaftlichen Bildung kann nicht isoliert und deshalb inhaltlich nicht dem Politikunterricht zugeschlagen werden (ebd., S. 206 ff.).

Des Weiteren ist die Frage zu stellen, ob Rechtskunde und politische Bildung als Integrationsfach unterrichtet werden können. Politische Bildung soll zur aktiven und verantwortungsvollen Partizipation in der demokratischen Gesellschaft befähigen. Um ein Verständnis für politische Prozesse und Zusammenhänge entwickeln zu können, ist ein politisches Grundwissen unerlässlich, das politische Begriffe und Konzepte wie Demokratie, Macht, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte sowie Kenntnisse über das politische System umfasst (Ziegler et al., 2012). Die Argumentation, die für wirtschaftliche

und politische Bildung gilt, lässt sich im Wesentlichen auch auf die rechtliche und politische Bildung übertragen. Die rechtlichen Elemente in der politischen Bildung werden bei den Themen Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte besonders deutlich. Wenngleich sich somit Schnittstellen zur rechtlichen Bildung ergeben, beschränkt sich rechtliche Bildung nicht auf politische Bildung. Die Realitätsausschnitte von politischer und rechtlicher Bildung sind ebenfalls bisweilen die gleichen, während sich der Zugang wiederum unterscheidet. Die rechtliche Bildung nimmt Sachverhalte meist unter dem Aspekt der rechtlichen Rahmenbedingungen als Grundlage der Gesellschaft sowie der normativen Grundlagen der Rechtsordnung und der Funktionsweise des Rechtsstaates in den Blick (Dubs, 1985). Wird einer institutionellen Gestaltungsidee rechtlicher Bildung gefolgt, d. h. wird der Schwerpunkt auf die Institutionenlehre gelegt (Dubs, 1985 und 2014), wird diese zu weiten Teilen von der politischen Bildung abgedeckt. Bei einer Beschränkung auf den institutionellen Ansatz werden jedoch die für jeden Menschen relevanten weiteren Teile des öffentlichen Rechts und wichtige Teile des Privatrechts vernachlässigt. Da für die Rechtskunde das Ziel des mündigen Rechtsbürgers gilt, ist eine Einsicht in die Gesamtzusammenhänge sowie in die Denk- und Arbeitsmethoden des Rechts notwendig. Darüber hinaus ist die Entscheidungsfähigkeit in konkreten, persönlichen Rechtsfragen zu fördern. Soll der Unterricht zur „juristischen Mithörkompetenz“ (Dubs, 1985, S. 87 f.) befähigen, d. h. es ermöglichen, einfache Rechtsprobleme selbst zu lösen und einem Fachgespräch von Juristen zu folgen, muss dieser ein gut strukturiertes Grundlagenwissen vermitteln, mit juristischen Arbeitstechniken vertraut machen sowie das Abschätzen von und Entscheiden über rechtliche Fragen im persönlichen Bereich fördern. Auch wenn rechtliche Bildung zur politischen Bildung beiträgt, bedeutet dies nicht, dass Politikunterricht den Rechtskundeunterricht übernehmen kann.

Das Rechtssystem bildet den Rahmen, in dem sich Wirtschaft vollziehen kann. Die Wirtschafts- und Rechtsordnung beeinflussen in vielfältiger Weise das gesellschaftliche Gefüge sowie politische Prozesse. Die Rechtsordnung definiert und gewährleistet grundlegende Freiheits- und Eigentumsrechte und setzt für Haushalte und Unternehmen den Rahmen, innerhalb dessen wirtschaftliche Handlungen und Entscheidungen erfolgen können. Rechtliche Regelungen bestimmen zu einem grossen Teil die allgemeinen, besonders aber die wirtschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und Beziehungen zu anderen Menschen. Ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen führen zu Anpassungen des Rechts. Im Rahmen solcher Anpassungsprozesse kann es zu Interessenkonflikten zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen kommen, z. B. beim Schutz der Privatsphäre

im Verhältnis zwischen Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden im Rahmen der Digitalisierung. Wirtschaftliche und rechtliche Fragestellungen lassen sich nicht unabhängig voneinander betrachten. Ein aktuelles Beispiel mag dies veranschaulichen: Die steigende ökonomische Bedeutung digitaler Daten lässt die Frage dringlicher werden, wie die rechtlichen Regelungen in diesem Bereich weiterentwickelt werden können. Wirtschaftliche und rechtliche Bildung sind deshalb in einem eigenen Fach zu unterrichten.

6 Nähere Beschreibung von Gesellschaft

Angesichts der Trends und Herausforderungen sowie der anspruchsvollen Aufgaben, die sich daraus ergeben und wie sie anhand von fundamentalen Studien in Kapitel 2 herausgestellt wurden, gilt es nun den Gesellschaftsbegriff zu präzisieren um genauer zu fassen wem und in welchen Bereichen der Gesellschaft sich die beschriebenen anspruchsvollen Aufgaben stellen. Dazu wird auf die Systemtheorie von Luhmann (1998) zurückgegriffen, der Gesellschaft als eine Gemeinschaft funktional spezialisierter Teilsysteme versteht. Gesellschaftliche Teilsysteme sind z. B. das religiöse, das rechtliche, das erzieherische System usw. Die Teilsysteme und ihre weitere Binnendifferenzierung bilden die Grundlage für die Auswahl der Interviewpartner im empirischen Teil dieser Arbeit.

6.1 Der systemtheoretische Ansatz

Die Systemtheorie ist nicht nur in vielen Wissenschaftsdisziplinen etabliert, sondern durch ein ähnliches erkenntnisleitendes Interesse, als Theorie mit universalem Gegenstand über die Grenzen einzelner Wissenschaftsdisziplinen hinaus einsetzbar. Die Systemtheorie nach Niklas Luhmann ist ein Denkansatz, der es möglich macht, sämtliche Bereiche der modernen Gesellschaft zu beschreiben und in ihrer Struktur zu verstehen. Der allgemeine Anspruch der Theorie bezieht sich auf die Möglichkeit, die Welt als Ganzes zu erfassen, ohne eine normative Wertung vorzunehmen. Auch wenn die Systemtheorie keine Kritik an der Gesellschaft vornimmt und sich moralischer Wertungen und zukunftsgerichteter Vorschläge enthält, lassen sich dennoch auch aktuelle gesellschaftliche Probleme mit dem systemtheoretischen Ansatz betrachten. Das Denken in den Kategorien der Systemtheorie ermöglicht es, vor dem Hintergrund grosser Herausforderungen wie Globalisierung sowie Wissensgesellschaft mit komplexen sozialen Systemen umzugehen (Wilke, 2016, S. 14).

Da es in der vorliegenden Arbeit darum geht, anspruchsvolle Aufgaben vor dem Hintergrund grosser Herausforderungen zu beschreiben, die sich in sämtlichen Bereichen und Teilsystemen einer Gesellschaft stellen, ist der systemtheoretische Ansatz sinnvoll.

Nach Luhmann muss man ein systemisches Denken entwickeln, das sämtliche gesellschaftliche Phänomene als Systeme beschreibt und analysiert. Die Bildung von Teilsystemen ermöglicht eine Analyse von Teilaspekten, ohne dabei Systematisierung und Ganzheitlichkeit aus den Augen zu verlieren. Die Systemtheorie beschreibt dabei Luhmann zufolge die Realität von innen. Das bedeutet, dass ein Betrachter die Gesellschaft niemals von aussen betrachten kann, da er selbst Mitglied der Gesellschaft ist.

Systeme können nach verschiedenen Formen ausdifferenziert werden. Unter den Differenzierungsformen ist die funktionale Differenzierung besonders hervorzuheben, da sie die für moderne Gesellschaften überwiegende Differenzierungsform ist (Luhmann, 1998, S. 743 ff.). Um Gesellschaft zu erklären, wird das differenzierungstheoretische Vorgehen nach Luhmann gewählt, da möglichst viele Aspekte subsummiert werden können.

6.2 Soziale Systeme

Die Gesellschaft als soziales System schliesst von ihr unterschiedene soziale Systeme und soziale oder kommunikative Wirklichkeiten ein (Krause, 2005, S. 34). Die sozialen Systeme haben ein wesentliches Element, die Kommunikation, gemeinsam. Die in der Gesellschaft ausdifferenzierten sozialen Systeme unterscheiden sich aber in der Art der Kommunikation (ebd.). Soziale Systeme sind nach Luhmann (1998) die einzige Möglichkeit, soziale Vorgänge in der modernen Gesellschaft zu beschreiben. Die Gesellschaft im Ganzen sowie die in ihr ausdifferenzierten Teilsysteme stellen soziale Systeme dar.

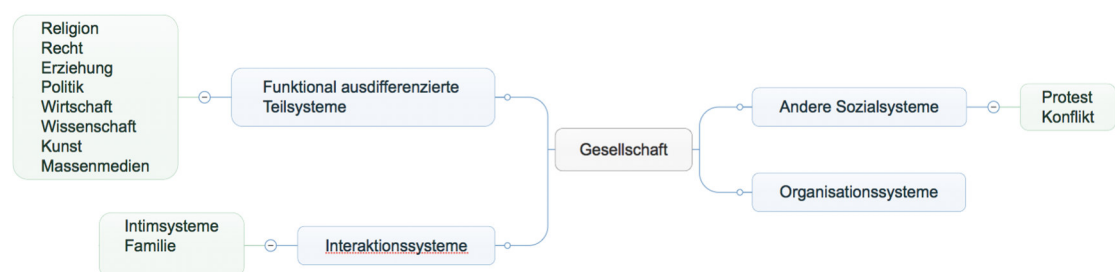


Abbildung 4: Soziale Systeme, Quelle: Krause, 2005, S. 35

Gesellschaft ist das umfassendste Sozialsystem. Dabei gehören Interaktions- und Organisationssysteme mit zur Gesellschaft. Intimbeziehungen und Familien gelten als soziale Interaktionssysteme, nicht aber als funktional ausdifferenziertes Teilsystem (Krause,

2005, S. 34 f.). Während die gesellschaftlichen Teilsysteme funktional differenziert werden, erfolgt dies bei Interaktionssystemen und Organisationssystemen nach Ebenen. Interaktionssysteme ergeben sich durch die Handlung (im Sinne von Kommunikation) von Anwesenden. Anwesende sind Personen, die sich gegenseitig wahrnehmen (Kneer & Nassehi, 2000, S. 42 f.; Weinbach, 2013, S. 126 f.). Organisationssysteme sind hauptsächlich in den funktionsspezifischen gesellschaftlichen Teilsystemen zu finden. Die funktional ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilsysteme unterscheiden sich von anderen sozialen Systemen dadurch, dass sie für die Gesellschaft je spezifische Funktionen wahrnehmen (ebd.). Diese spezifische Funktion wird für die soziale Bewegung als soziales System ausgeschlossen.

6.3 Was ist Gesellschaft?

Definitionen des Gesellschaftsbegriffs finden sich in verschiedenen Bereichen, so zum Beispiel in der Ethnologie, im Gesellschaftsrecht, im Staatsrecht und in der Soziologie. In der Ethnologie wird der Gesellschaftsbegriff nicht genau gefasst und weniger verwendet, da eher kleinere Einheiten im Mittelpunkt des Interesses stehen. Grössere Einheiten werden als „Kulturen“ bezeichnet. Der Gesellschaftsbegriff bezieht sich meistens nur auf den sozialen Teilaspekt einer Kultur. Das Gesellschaftsrecht versteht unter Gesellschaft gemäss Art. 530 Abs. 1 OR „die vertragsmässige Verbindung von zwei oder mehreren Personen zur Erreichung eines gemeinsamen Zweckes mit gemeinsamen Kräften oder Mitteln.“ Das Staatsrecht versteht unter Gesellschaft alle nichtstaatlichen Organisationsformen menschlichen Zusammenlebens auf der Ebene des „privaten Rechts“, während alle staatlichen Organisationsformen dem „öffentlichen Recht“ zugerechnet werden (Haller, Kölz & Gächter, 2008, S. 21). Im Unterschied dazu wird in der Soziologie mit dem Begriff der Gesellschaft eine alle anderen sozialen Einheiten (Familie, Gemeinde, Unternehmen etc.) einschliessende Gesamtheit bezeichnet, in der Menschen, zumeist innerhalb eines abgegrenzten Raums, zusammenleben (Endruweit, Trommsdorff & Burzan, 2014, S. 152). Genauer gefasst „bezeichnet Gesellschaft die umfassende Ganzheit eines dauerhaft geordneten, strukturierten Zusammenlebens von Menschen innerhalb eines bestimmten räumlichen Bereichs“ (Hillmann, 2007, S. 289). Soziologische Theorien zielen somit nicht nur auf einzelne Aspekte ab, sondern beschreiben Strukturen und Dynamiken, die für einen Gesellschaftstypus insgesamt charakteristisch sind. Für die Pädagogik sind soziologische Gesellschaftstheorien insofern relevant, da sich pädagogische Theorie und Praxis nicht unabhängig von den Strukturen und Dynamiken eines Gesellschaftstypus

charakterisieren lassen, sondern mit diesen verflochten und durch diese beeinflusst sind. Bildung lässt sich deshalb auch nur im Kontext eines bestimmten Gesellschaftstypus analysieren (Scherr, 2013, S. 87 ff.). Da der Gesellschaftsbegriff der Soziologie nicht nur umfassend ist, sondern mit dem Aspekt der Bildung auch ein wesentliches Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit aufgreift, soll auf das Gesellschaftsverständnis der Soziologie zurückgegriffen werden.

Gemäss dem systemtheoretischen Ansatz nach Luhmann (1998) ist die moderne Gesellschaft eine Gemeinschaft ausdifferenzierter funktional spezialisierter, leistungsfähiger und relativ autonomer Teilsysteme bzw. Teilbereiche. Die moderne Gesellschaft als Ganzes besteht aus ungleichartigen, aber gleichrangigen Teilen (Luhmann, 1998, S. 746). Jedes System repräsentiert die Gesellschaft in einer gewissen Hinsicht, ohne sie aber insgesamt repräsentieren zu können. Die funktionale Differenzierung kennzeichnet die moderne Gesellschaft primär, schliesst aber sekundär die segmentäre (kleine, räumlich voneinander getrennte, gleiche Gesellschaftssysteme wie Familien, Stämme, Dörfer) oder stratifikatorische Differenzierung (Gesellschaft differenziert sich nach hierarchischen sozialen Schichten) nicht aus (ebd., S. 760). Jedes Teilsystem zeichnet sich durch eine eigene Handlungslogik aus, das jeweils einen eigenen Beitrag zur Reproduktion der Gesellschaft leistet. So trägt die Politik kollektiv bindende Entscheidungen bei, die Wissenschaft neue Erkenntnisse, und die Wirtschaft leistet ihren Beitrag durch Knappheitsminderung. Beim künstlerischen Handeln geht es hingegen um das Schöne, das sich in Kunstwerken zeigt. Die Teilsysteme sind gleichrangig, da sie alle für die Reproduktion der Gesellschaft unverzichtbar sind und nicht wechselseitig ersetzt werden können (Schimank, 2007a, S. 126). Jedes Teilsystem ist autonom, aber nicht autark, da es von vielfältigen Leistungen der anderen Teilsysteme abhängig ist (Schimank, 2002, S. 15).

Das bedeutet, dass die Systeme durch strukturelle Kopplung miteinander verbunden sind. Recht und Politik sind durch Verfassungen gekoppelt, Wissenschaft und Erziehung durch die Organisationsform der Universitäten (Reese-Schäfer, 1999, S. 131 f.). Die funktionale Differenzierung darf dabei nicht als gesamtwirtschaftliche Arbeitsteilung aufgefasst werden, sondern als spannungsreiches Neben- und Gegeneinander der einzelnen Teilsysteme (Schimank, 2007a, S. 127). So bestehen nebeneinander unter anderem die Gesellschaft der Wirtschaft, die Gesellschaft des Rechts, die Gesellschaft der Wissenschaft. Schimank und Volkmann (1999, S. 9) legen dar, dass es nicht um die Zerlegung eines kompakten Ganzen in spezialisierte Teile geht, sondern um die Herausbildung von „globalen Zugriffsweisen“ auf die Welt.

Gesellschaft besteht aus Kommunikation; diese konstituiert und reproduziert die Gesellschaft (Reese-Schäfer, 1999, S. 117). Luhmann (1998, S. 81 ff.) unterscheidet nicht Handlungsträger bzw. Organisationen, die die verschiedenen Teilsysteme ausmachen, sondern Kommunikationen, die sich und ihre Umwelt mit ihrer jeweils beobachtungsleitenden Unterscheidung in den Blick nehmen. Die Grenze ökonomischer und politischer Kommunikation ist es, die die Teilsysteme zwischen Wirtschaft und Politik markiert, nicht der Unterschied zwischen einem Aufsichtsratsvorsitzenden und einem Bundeskanzler bzw., zwischen einem Wirtschaftsbetrieb und einer politischen Partei.“ Kommunikation ist nicht unmittelbar, sondern indirekt als Handlung beobachtbar, die Personen zurechenbar ist. Somit ist der Handlungsbegriff vom Kommunikationsbegriff her zu denken (Krause, 2005, S. 173). Gemäss seinem selbstreferentiell geschlossenen binären Code erfasst und verarbeitet jedes der Teilsysteme Informationen entsprechend seiner eigenen Leitdifferenz. Im politischen System lautet der Code Macht/Nicht-Macht bzw. Regierung/Opposition, in der Wissenschaft wahr/falsch, in der Wirtschaft zahlen/nicht zahlen (ausführlich dazu Deutschmann, 1999).

Kommunikationen schliessen an andere Kommunikationen des gleichen Systems an. Die Systeme verwenden generalisierte Kommunikationsmedien, um anschlussfähige Kommunikation zu generieren. Das wirtschaftliche System verarbeitet deshalb nur Informationen, die wirtschaftlich relevant sind und sich in die Sprache von Geldpreisen übersetzen lässt. Andere Systeme sind nur insofern relevant, als der Code des Systems berührt wird. Krause (1999, S. 35) erläutert dies folgendermassen: „Ein Boykott von gesundheitsschädlich empfundenen Produkten kann ein Unternehmen sehr wohl zur Veränderung seiner Produktpolitik veranlassen, wenn und insoweit es seine Zahlungsströme berührt. Die boykottierenden Haushalte und die boykottierten Unternehmen gehören demgemäss insoweit zum wirtschaftlichen System, als sie ihre kommunikativen Handlungen im Medium des Geldes vollziehen.“ Wirtschaftliches Handeln braucht, so wie das Handeln in anderen Systemen auch, ein die Handlungen vermittelndes codiertes Medium. Geld ist ein solches Medium, und sein Code ist zahlen/nicht zahlen (Heinze, 2008, S. 224 ff.; Krause, 2005, S. 29).

Während Codes zur Schliessung des Teilsystems führen, öffnen Programme das System. Um über Recht oder Unrecht zu entscheiden, benötigt man eine Regel oder einen Massstab, anhand dessen man dies beurteilen kann. Für das Rechtssystem bilden Rechtsnormen und Gesetze das Programm, für die Kunst Kunstdogmatik und Stilprinzipien, für die Erziehung Bildung sowie Lehr- und Lernpläne usw. (siehe dazu Abbildung S. 94;

vgl. Krause, 2005, S. 50 f.). Die einzelnen Teilsysteme sind selbstreferentiell geschlossen, sie bringen sich selbst hervor und erhalten sich, was Luhmann (1998, S. 92) mit Autopoiesis bezeichnet. Somit grenzt sich jedes System ab, so dass die anderen Teilsysteme zur Umwelt werden. Trotz selbstreferentieller Geschlossenheit der Teilsysteme sind diese umweltoffen (Krause, 2005, S. 26 ff.), d. h. offen für von aussen hereingetragene Elemente. Die wissenschaftliche Forschung ist beispielsweise mit rechtlichen Beschränkungen, politischen Fördermassnahmen oder medizinischen Nutzenerwägungen konfrontiert (Schimank & Volkmann, 1999, S. 12).

Jedes Ereignis hat unterschiedliche und unterschiedlich viele Bedeutungen, je nachdem unter welcher Leitdifferenz es betrachtet wird. Es existiert damit nicht die eine gesellschaftliche Realität, sondern es gibt so unterschiedliche und unterschiedlich viele Realitäten, wie es divergierende teilsystemische Perspektiven auf sie gibt. Schimank und Volkmann (1999, S. 10) erläutern dies an folgendem Beispiel: „Ein Zugunglück beispielsweise lässt sich nicht der alleinigen Zuständigkeit eines bestimmten Teilsystems zuordnen, sondern stellt sich als rechtliches, wirtschaftliches, politisches, massenmediales, wissenschaftlich-technisches, medizinisches, gegebenenfalls auch militärisches, pädagogisches oder künstlerisches Geschehen dar.“

Die funktionale Differenzierung der Gesellschaft führt zu einer charakteristischen Stellung des Individuums in der Gesellschaft. Jeder Einzelne kombiniert eine Vielfalt teilsystemspezifischer Rollen, so zum Beispiel als Konsument, als Wähler, als Patient, oder auch als Vater. Der Einzelne spielt innerhalb der verschiedenen sozialen Systeme eine immer nur auf deren Funktionen bezogene Rolle. Er ist selbst kein Mitglied sozialer Systeme, sondern gehört als Person und Rollenträger zu deren Umwelt. Normalerweise ist jede Person als Träger vieler Rollen auch Teil der Umwelt vieler Sozialsysteme (Röhl, 1987, S. 420).

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass in vielen Teilsystemen wechselseitige Abhängigkeiten und Einflüsse zwischen Natur und den jeweiligen Systemen bestehen. In keinem der Teilsysteme ist jedoch eine Berücksichtigung der Natur in der jeweiligen Handlungslogik zu finden, während der Personenbezug in diversen Teilsystemen im Mittelpunkt steht (Schimank, 2002, S. 16). Fragt man nach der Beziehung jedes Teilsystems zum Gesamtsystem und nach der Beziehung zu anderen Teilsystemen, lässt sich feststellen, dass die Beziehung zum Gesellschaftssystem eine Funktion darstellt, während die Beziehung zu anderen Teilsystemen eine Leistung ist, die als Input zu beziehen und als Output zu erbringen ist (Röhl, 1987, S. 430).

Die Ausdifferenzierung von funktionalen Teilsystemen wird, neben der strukturellen Kopplung, von Eigenstrukturen als weiterem Trend begleitet. Zu den Eigenstrukturen gehören Organisationen, Netzwerke, epistemische Communities, Weltereignisse (z. B. Olympiaden, Weltkonferenzen) und Weltkriege (Stichweh, 2008, S. 152). Epistemische Communities sind Communities von Experten, die sich um Wissenssysteme herum bilden. Stichweh (2014, S. 17) führt dazu aus: „Epistemische Communities stehen manchmal im Zentrum von Funktionssystemen (Ärzte und vor allem die vielen Subcommunities medizinischer Spezialisten), in anderen Fällen liegt ihre weitgehende Unabhängigkeit von den Sinnperspektiven jedes einzelnen Funktionssystems offen zutage (die globale epistemische Community der Schachspieler, die weder den analytischen Perspektiven der Wissenschaft noch dem Wettkampf des Sports subsumiert werden kann).“ Unter einem Netzwerk versteht man einen lockeren Zusammenschluss von Akteuren (einzelne Personen, Organisationen, z. B. NGOs oder Organisationsteile) aus unterschiedlichen Bereichen, ohne zentrale Steuerung und Hierarchie (Wirtschaftslexikon 24). Moderne Netzwerke sind auf Individuen angewiesen, „die gewissermassen über freie Bindungsenergie verfügen“, und sie setzen lose Bindungen voraus, die nur lokale, punktuelle Gemeinsamkeiten verlangen. Epistemische Communities sind, ähnlich wie Netzwerke, als lose Vernetzungen von Adressen über soziale Grenzen hinweg beobachtbar. Die Funktionssysteme sind extrem komplex in der Binnendifferenzierung sowie in der Koexistenz mit und der Nutzung der anderen Eigenstrukturen sowie in der Realisierung immer neuer struktureller Kopplungen mit anderen funktionalen Teilsystemen (Gabler Wirtschaftslexikon).

Gesellschaftliche Teilsysteme nach Luhmann (1983) sind die folgenden: religiöses, rechtliches, erzieherisches, politisches, wirtschaftliches, wissenschaftliches, künstlerisches System, die Massenmedien sowie Gesundheit. Jedes gesellschaftliche Teilsystem nimmt in der Gesellschaft insgesamt eine spezifische Funktion wahr. Diese spezifische Funktion wird für soziale Bewegungen ausgeschlossen. Luhmann (1994) bezeichnet das soziale System nicht eindeutig als Funktionssystem, da es keine eindeutig definierbaren Leistungen erbringt, aber dennoch zur Gesellschaft gehörend. Dies und die praktische Bedeutung sozialer Bewegungen rechtfertigen deren Einbezug als Teilsystem. Schimank (2002, S. 28 ff.) nennt als weitere Teilsysteme Militär und Sport, Stichweh (2010) ebenfalls Sport sowie Tourismus (2014, S. 16). Diese Teilsysteme finden sich jedoch nicht bei Luhmann, weshalb sie nicht in die empirische Untersuchung mit einbezogen werden. Das

System Familie und Intimbeziehung wird ebenfalls nicht mit einbezogen, da es ein Interaktionssystem und kein funktional ausdifferenziertes Teilsystem ist. Die Teilsysteme nach Luhmann und ihre Merkmale sind in den folgenden Tabellen zusammengefasst:

Teilsystem	Programm	Institutioneller Kern
Religion	Offenbarung, Heilige Schrift, Dogmatik	Kirche
Recht	Rechtsnormen, Gesetze	Gerichte
Erziehung	Bildung, Lehr- und Lernpläne	Bildungssystem
Politik	Regierungs-/Parteiprogramme, Ideologien	Parteien, Verwaltung
Wirtschaft	Zweckprogramme, Budgets	Unternehmen, Haushalte
Wissenschaft	Theorien und Methoden	Forschungsaktivitäten/-institutionen, Projekte
Intimbeziehungen/Familie	(Liebesgeschichten)	Ehe/Partnerschaften, Eltern-Kind-Beziehungen
Soziale Bewegungen	–	(spontane Organisationen)
Kunst	Kunstdogmatik, Stilprinzipien	Kunstabetrieb
Massenmedien	„antizipierte“ öffentliche Meinung	die Medien
Gesundheit	Behandlung	Gesundheitswesen

Tabelle 5: Kennzeichen sozialer Systeme I

Teilsystem	Funktion	Leistung	Medium	Code
Religion	Weltdeutung	Diakonie	Glaube	Immanenz/Transzendenz
Recht	Konflikte schlichten	Erwartungserleichterung Konfliktregulierung	Recht	Recht/Unrecht
Erziehung	Qualifikation, Sozialisation	Ermöglichung unwahrscheinlicher Kommunikation	Lebenslauf	besser lernen/schlechter lernen, gute/schlechte Noten
Politik	Kollektive Entscheidungsfindung	Umsetzung kollektiv bindender Ent- scheidungen	Macht	Macht haben/keine Macht haben, Regierung/Opposition
Wirtschaft	Knappheitsminderung	Bedürfnisbefriedigung	Geld	Zahlung/Nichtzahlung
Wissenschaft	Erzeugung neuen Wissens	Bereitstellung neuen Wissens	wissenschaftliche Er- kenntnisse	Wahrheit/Unwahrheit
Intimbeziehun- gen/Familie	Beziehungen, Vertrauen schaffen	–	Liebe	geliebt werden/nicht geliebt werden
Soziale Bewegun- gen	Gesellschaftliche Selbstalarmierung	–	Besorgnis, Be- troffenheit, Angst	besorgt sein/nicht besorgt sein
Kunst	Beobachtung von Welt	–	Formbildung, Kunstwerke	stimmig/nicht stimmig, schön/hässlich
Massenmedien	Kommunikations- asymmetrisierung	Formung öffentlicher Meinung	„Informationen“, Mitteilungen	informativ/nicht informativ

Teilsystem	Funktion	Leistung	Medium	Code
Gesundheit	Wiedererlangung gesellschaftlicher Teilhabe	medizinische Versorgung	Diagnostik	gesund/krank behandelbar/nicht behandelbar

Tabelle 6: Kennzeichen soziale Systeme II. Quelle: eigene Darstellung nach Krause (2005), Reese-Schäfer (1999) und Shimank (2002)

Der Begriff der Gesellschaft ist von der Soziologie traditionell auf Nationalstaaten bezogen worden (Reese-Schäfer, 1999, S. 122). Ständig steigende internationale Austauschprozesse, Verflechtungen und Interdependenzen führen jedoch dazu, dass nationalstaatlich abgegrenzten Gesellschaften ihren Status als relativ autarke, selbstständige soziale Systeme verlieren. Damit wird der Gesellschaftsbegriff komplexer, diffuser und schwerer fassbar (Hillmann, 2007, S. 291). Nach Luhmann (1998, S. 145 ff.) kann die moderne Gesellschaft in Anbetracht der Entwicklung elektronischer Verbreitungsmedien und angesichts der Eigenlogik funktional differenzierter Teilsysteme nur noch als Weltgesellschaft gedacht werden (vgl. auch Endruweit et al., 2014, S. 153; Weinbach, 2013, S. 124 f.).

6.4 Binnendifferenzierung der funktionalen Teilsysteme

Ein System muss ständig viele Umwelteinflüsse erfassen und verarbeiten. Dies reduziert die Komplexität der Umwelt. Eine wichtige Strategie der Komplexitätsreduktion ist die systeminterne Wiederholung der Systembildung nach funktionalen Gesichtspunkten (Röhl, 1987, S. 421). Gemäss Stichweh (2014, S. 15) ist es „die Ebene, auf der die Relevanz der Differenzierungstheorie beginnt, weil die Differenzierungstheorie eine Analytik bietet, die diese Innendifferenzierung der Systeme zu beschreiben und zu analysieren erlaubt.“

Die Teilsysteme lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten weiter differenzieren. So kann die Binnendifferenzierung des Teilsystems Recht nach sachlichen Gesichtspunkten (Bürgerliches Recht, Strafrecht, Verwaltungsrecht etc.) erfolgen. Gleichzeitig kann aber auch nach Rollen bzw. den zugehörigen Organisationen (z. B. Richter = Gerichte, Anwalt = Anwaltskanzleien, Staatsanwalt = Staatsanwaltschaft) oder nach Hierarchien (z. B. Kantonsgericht, Obergericht, Bundesgericht) differenziert werden (Merten, 2008, S. 189). Da die weitere Differenzierung der Teilsysteme dazu dient, Experten, die an Rollen bzw. Personen geknüpft sind, zu identifizieren, ist eine Differenzierung nach Organisationen bzw. Rollen sinnvoll. Dies auch deshalb, weil so die binnendifferenzierten Funktionsbereiche des jeweiligen Teilsystems abgebildet werden. Eine Übersicht über die weitere Ausdifferenzierung der Teilsysteme gibt Tabelle 9 (Religion: Reese-Schäfer, 1999, S. 80; Erziehung: Hurrelmann, 1975, S. 142; Gesundheit, Wirtschaft, Politik: Marcinkowski, 1993, S. 80; Politik: Hellmann, 2005, S. 36 ff.; Krause, 2005, S. 207; Gesundheit: Hartmann, 2002, S. 35; Massenmedien: Berghaus, 2005, S. 195).

Die gesellschaftlichen Teilsysteme beinhalten sowohl Leistungserbringer, normalerweise Organisationen, wie Abnehmer funktionaler Leistungen, normalerweise geringer organisierte Gruppen und Individuen. Marcinkowski (1993, S. 80) führt dazu aus:

„In empirischer Hinsicht unterscheidet man folglich zwischen dem professionellen Institutionensystem (Leistungserbringern) und dem Publikum (Leistungsempfängern) innerhalb gesellschaftlicher Teilsysteme, also etwa zwischen Parteien, Parlamenten, Regierungen und Bürokratien auf der einen Seite und den Wählern, Gesetzesunterworfenen und Verwaltungsklienten auf der anderen Seite, zwischen Krankenhäusern und Arztpraxen auf der einen Seite sowie Patienten auf der anderen Seite [...]. Über solche komplementären Abnehmerrollen werden die einzelnen Gesellschaftsmitglieder, die als Menschen [...] ausserhalb des Systems stehen, situativ in die sozialen Funktionsbereiche inkludiert.“

Teilsystem	Binnendifferenzierung
Religion	Kirche, Theologie und Diakonie
Recht	Gerichte, Rechtsanwaltskanzleien, Staatsanwaltschaften
Erziehung	Schule, Hochschule, andere Bildungseinrichtungen
Politik	Parteien, Verwaltung, Parlament, Interessensverbände
Wirtschaft	Produzenten, Händler, Dienstleister
Wissenschaft	Universitäten, Fachhochschulen,
Soziale Bewegungen/ Protestbewegungen	Ökologische Bewegungen, Organisationen für Menschenrecht
Kunst	Museum, Theater, Konzerthaus, Orchester, Kulturstiftung
Massenmedien	Print, Rundfunk, Fernsehen
Gesundheit	Krankenhäuser, Arztpraxen, Apotheken

Tabelle 7: Binnendifferenzierung der Teilsysteme. Quelle: eigene Darstellung

6.5 Organisations- und Interaktionssysteme

Das soziale System der Organisation tritt heute vermehrt zwischen Interaktionssysteme und Gesellschaftssysteme. Organisationen nehmen eine wichtige Funktion ein, sie sind sozusagen der funktionale Unterbau der Teilsysteme, oder wie Schimank (2007b, S. 247) es formuliert: „Organisationen sind in fast allen gesellschaftlichen Teilsystemen nicht nur zu faktisch vorhanden, sondern auch zu unverzichtbaren und unübergehbaren Komponenten geworden.“

Unter einer Organisation versteht man soziale Teilsysteme, deren Zweck die Erreichung spezifischer Ziele ist und die eine relativ stark formalisierte Binnenstruktur aufweisen. Organisationen können ganz unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen wie beispielsweise „Betriebe und Behörden, Universitäten, Kirchen, Krankenhäuser, Verbrechersyndikate, Gefängnisse, Parteien, Verbände oder Vereine“ (Röhl, 1987, S. 451). Organisationen unterscheiden

sich von anderen sozialen Systemen durch Entscheidungen als Elemente (Heinze, 2008, S. 229 ff.). Interaktionssysteme ergeben sich durch die Handlung (im Sinne von Kommunikation) von Anwesenden. Organisationssysteme zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Mitgliedschaft an bestimmte Bedingungen knüpft, d. h. dass der Eintritt und Austritt von bestimmten Bedingungen abhängt. Organisationen haben eine bestimmbare Anzahl Mitglieder sowie personenunabhängig geltende Mitgliedschaftsbedingungen. Der Eintritt in eine Organisation erfolgt freiwillig, der Verbleib ist aber an die Einhaltung und Akzeptanz vorgegebener Normen und Mitgliedschaftsregeln geknüpft.

Eine Organisation ist vor allem ein formales Gebilde, das sich einen Zweck gibt, an dem es Entscheidungen ausrichtet. Darüber hinaus ist eine Organisation durch Hierarchien gekennzeichnet. Im Innenverhältnis ist sie durch Organisationsgrundsätze, Einrichtung von Stellen, Festlegung von Informationswegen und ähnlichem strukturiert. Formale Organisationen sind wichtige Träger sowohl rollenförmiger Arbeitsteilung als auch teilsystemischer Ausdifferenzierung (Schimank & Volkmann, 1999, S. 6 ff.). Sie können wie Interaktionssysteme je nach überwiegender Kommunikationsart einem gesellschaftlichen Teilsystem zugeordnet werden. Gleichzeitig kann ein und dieselbe Organisation an den Kommunikationen mehrerer Funktionssysteme partizipieren.

Organisationen nehmen als Unterbau funktionaler Teilsysteme eine prägende Rolle ein (Krause, 2005, S. 60). Die Organisation ist die dominierende Form der Funktionserfüllung und Leistungserbringung in den meisten funktional ausdifferenzierten Teilsystemen (Krause, 2005, S. 203).

Neuere Publikationen thematisieren das Problem der Entdifferenzierung. Stichweh (2014, S. 15) weist darauf hin, dass Differenzierung die Neuentstehung von Systemen impliziert. Das macht eine Entdifferenzierung, d. h. die Rückkehr zu einem vorigen undifferenzierten Ausgangszustand, unplausibel. Die Zahl der Funktionssysteme nimmt weiter zu, was gegen eine Entdifferenzierung spricht.

6.6 Typen von Organisationen

Die gesellschaftlichen Teilsysteme beinhalten Organisationen. Diese lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten gliedern. So unterscheidet Etzioni(1971, S. 96 ff.) Organisationen nach der Art und Weise, wie Kontrolle und Macht über die Mitglieder ausgeübt wird in:

- Zwangsorganisationen (z. B. Gefängnisse); die Kontrolle geschieht über physischen Zwang;
- utilitaristische Organisationen (z. B. Unternehmen); die Kontrolle erfolgt über materielle Anreize;
- normative Organisationen (z. B. Kirchen, politische Parteien); die Kontrolle wird über symbolische Entschädigung vollzogen. Der Einsatz von Symbolen wird als normative oder soziale Macht bezeichnet.

Wie meistens bei Typologien existieren Mischformen, so ist beispielsweise eine Gewerkschaft eine utilitaristisch-normative Organisation (Müller-Jentsch, 2003, S. 29).

Schimank (2001, S. 278 ff.) schlägt folgende Typologie vor, die sich nach dem Zustandekommen der Mitgliedschaft unterscheiden lässt:

- Organisationen „von unten“, die dadurch entstehen, dass Individuen ihre Ressourcen zusammenlegen (z. B. Interessenorganisationen und Parteien)
- Organisationen „von oben“, die auf Initiative eines Einzelnen oder von einer Gruppe gegründet werden (alle Arten von Arbeitsorganisationen).

Nach den Zielsetzungen lassen sich Organisationen in Profit- und Non-Profitorganisationen einteilen. Eine Non-Profitorganisation (NPO) verfolgt im Gegensatz zu einer Profitorganisation keine wirtschaftlichen Gewinnziele. Non-Profitorganisationen lassen sich in staatliche und private Organisationen einteilen. Bei den privaten Non-Profitorganisationen lassen sich wirtschaftliche, soziokulturelle, politische und soziale Non-Profitorganisationen unterscheiden. „Non-Profitorganisationen erfüllen gesellschafts- und demokratiepolitisch wichtige und sozialkaritative Aufgaben. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag zum Funktionieren des gesellschaftlichen Ganzen“ (Interessenvertretung gemeinnütziger Organisationen). Da viele NPOs gesellschaftlich relevante Aufgaben erbringen, gilt es, diese in der empirischen Untersuchung zu berücksichtigen.

Typen nach Trägerschaft		Funktion	Beispiele von NPO
Staatliche NPO	Gemeinwirtschaftliche NPO	Erfüllung demokratisch festgelegter öffentlicher Aufgaben (auf Bundes-, Kantons-, Gemeindeebene), Erbringung konkreter Leistungen für die Bürger	<ul style="list-style-type: none"> – öffentliche Verwaltung – öffentlich-rechtliche Betriebe – Verkehrsbetriebe – Krankenhäuser – Radio und Fernsehen – Schulen, Universitäten – Museen, Theater
Private NPO	Wirtschaftliche NPO	Förderung und Vertretung der wirtschaftlichen Interessen der Mitglieder	<ul style="list-style-type: none"> – Wirtschaftsverbände – Arbeitnehmerorganisationen – Berufsverbände – Genossenschaften
	Soziokulturelle NPO	Realisierung kultureller oder gesellschaftlicher Interessen und Bedürfnisse der Mitglieder	<ul style="list-style-type: none"> – Sport- und Freizeitvereine – Kulturvereine – Kirchen, Sekten
	Politische NPO	Bearbeitung und Durchsetzung politischer Interessen und Wertvorstellungen	<ul style="list-style-type: none"> – politische Parteien – Natur-, Heimat-, Umweltschutzorganisationen – Bürgerinitiativen
	Soziale NPO	Erbringung karitativer oder anderer unentgeltlicher Unterstützungsleistungen im Sozial- und Gesundheitsbereich	<ul style="list-style-type: none"> – Hilfsorganisationen und Wohlfahrtsbetriebe (z. B. für Kranke, Behinderte) – Selbsthilfegruppen mit sozialem Zweck

Tabelle 8: Typen von Organisationen. Quelle: eigene Darstellung nach Lichtensteiner et al. (2015) sowie Schwarz (2001)

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Differenzierung von Organisationen ist, dass sich die meisten verschiedenen gesellschaftlichen Teil- oder Funktionssystemen zuordnen lassen, zum Beispiel (Müller-Jentsch, 2003, S. 31):

- Unternehmen der Wirtschaft
- Gerichte und Anwaltskanzleien dem Rechtssystem
- Krankenhäuser dem Gesundheitssystem
- Forschungsinstitute und Akademien der Wissenschaft
- Schulen dem Erziehungssystem
- Museen und Theater dem Kunstsystem
- Kirchengemeinden dem System der Religion

6.7 Ehrenamt und Milizsystem

Das gesellschaftliche und politische Leben in den Gemeinden der Schweiz wird massgeblich vom Engagement freiwillig tätiger Personen geprägt. Fast alle Lebensbereiche – Politik, Sport, Jugend, Alter, Kultur – sind auf Freiwilligenarbeit angewiesen. Freiwilliges und ehrenamtliches Engagement gehören zu den wichtigsten Grundpfeilern des politischen Systems in den Gemeinden, ohne das die Strukturen der direkten Demokratie kaum funktionieren würden (Schweizerischer Gemeindeverband, 2016). Das ehrenamtliche Engagement hat somit eine besondere Bedeutung für die Schweizer Gesellschaft. Auch in diesem Bereich stellen sich, bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen, anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben. Bei den Ausführungen zu den funktional differenzierten Teilsystemen und den Organisationstypen wurde bisher nicht auf den ehrenamtlichen Bereich und das Milizsystem eingegangen, diese können aber über die dort dargestellten Teilsysteme mit berücksichtigt werden, da beispielsweise Tätigkeiten im Schulbereich oder auch im politischen Bereich als Miliztätigkeiten ausgeübt werden. Weil diese Tätigkeiten auch in der empirischen Untersuchung mit berücksichtigt werden sollen, wird im Folgenden näher auf das Ehrenamt und das Milizsystem eingegangen.

Zu den ehrenamtlichen Tätigkeiten zählt ein breites Spektrum freiwilliger Tätigkeiten in Vereinen (z. B. in Sportvereinen) und Organisationen (z. B. in gemeinnützigen Institutionen) sowie die eigentlichen Miliztätigkeiten. In der Schweizer Bundesverfassung weist Artikel 6 auf die Bedeutung und die Grundsätze des Milizsystems hin. Dort heisst es: „Jede Person nimmt Verantwortung für sich selber wahr und trägt nach ihren Kräften zur Bewältigung der Aufgaben in Staat und Gesellschaft bei“. Das Milizsystem in seiner konkreten Ausprägung gilt neben der direkten Demokratie und dem Föderalismus als zentraler Bestandteil des schweizerischen Staatsverständnisses, welches das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl und die Nähe zu den Bürgern fördert (Müller, 2015a). Sein Grundgedanke ist die Einheit von Staat und Gesellschaft (Wehner, Güntert & Mieg, 2018, S. 4). Es ist ein im öffentlichen Leben der Schweiz verbreitetes Organisationsprinzip, welches auf der republikanischen Vorstellung basiert, dass jeder Bürger mit den entsprechenden Fähigkeiten neben- oder ehrenamtlich öffentliche Ämter und Aufgaben übernehmen sollte (Kley, 2009; Riklin, Schweizer Lexikon, 1992).

„Als Miliztätigkeiten gelten unter anderem die Tätigkeiten auf kommunaler und regionaler Ebene als Gemeinderäte, Kirchgemeinderäte in Kommissionen und im Rahmen von Beistandschaften. Ebenfalls zu den Miliztätigkeiten zählen die Tätigkeiten der Führungsorgane gemäss dem kantonalen Bevölkerungsschutz und Zivilschutzgesetz sowie Tätigkeiten in Parlamenten und bei der Feuerwehr“ (Kanton Bern, 2017).

Erwerbsarbeit und Freizeit sowie Öffentlichkeit und Privatheit lassen sich dabei nicht immer voneinander trennen (Brüggen, Keller & Brosziewski, 2011, S. 147). Auch im Bildungsbereich findet das Milizsystem Anwendung. Oelkers (2004, S. 2) führt dazu Folgendes aus:

„Die eigentlichen Träger des Systems sind nicht die Kantone, sondern die politischen Gemeinden, die die Schulen unterhalten, die Lehrkräfte einstellen und für die Qualitätssicherung im Rahmen kantonaler Vorschriften verantwortlich sind. Die Schulaufsicht führt ein demokratisch legitimiertes Milizgremium; jede Gemeinde hat eine gewählte Schulpflege oder Schulkommission, in der Bürgerinnen und Bürger die politischen Geschäfte der Schulentwicklung leiten. [...] Gemeint ist die Übernahme von Aufgaben im Sinne des Gemeinwesens ohne feste Stelle und mit zeitlich befristeter Beschäftigung. Unterstellt wird, dass Bürgerinnen und Bürger sich für öffentliche Belange interessieren und nach einer Einführung in das Amt – deswegen „Miliz“ – fähig sind, anfallende Aufgaben zu bewältigen und Probleme zu lösen“.

Die Tätigkeit kann auf einer freiwilligen Hilfe zur Erfüllung von Organisationszielen beruhen (z. B. Fahrer bei der Feuerwehr) oder wird aus Pflichtgründen wahrgenommen (z. B. die unfreiwilligen Tätigkeiten in der Schweizer Milizarmee).

Ein wesentliches Merkmal der ehrenamtlichen Miliztätigkeiten ist, dass sie meist nicht oder nur symbolisch entschädigt werden. Selbst wenn eine gewisse Entschädigung erfolgt, stellen Sitzungsgelder oder Sold keine marktkonforme Entlohnung dar. Durch das Merkmal der unbezahlten oder symbolisch entschädigten Tätigkeit weist die Miliztätigkeit grosse Ähnlichkeit zur Freiwilligkeit auf. Sie ist aber, im Gegensatz zur Freiwilligenarbeit, gesetzlich verankert. Zur Freiwilligenarbeit ist niemand verpflichtet, zur Milizarbeit hingegen schon. Wer in ein politisches Amt gewählt wird, ist grundsätzlich dazu verpflichtet, diesem nachzukommen, auch wenn er kaum dazu gezwungen werden kann. Die Milizarbeit in der Schweiz stellt einen Sonderfall des Ehrenamts dar. Während bei der freiwilligen Arbeit oft altruistische Motive oder die Verantwortung gegenüber einer Idee im Vordergrund stehen, stellen bei der Miliztätigkeit Bürgerinnen und Bürger nebenberuflich ihre Fähigkeiten und Ressourcen aus dem Zivilleben zur Bewältigung öffentlicher Aufgaben und in öffentlichen Funktionen zur Verfügung (Linder, 2012, S. 29 und 90). Eine zunehmende Professionalisierung sowie sinkende Bürgerbeteiligung höhlen das Milizsystem jedoch zunehmend aus (Müller, 2015a), wie Müller (2015b) schreibt:

„Auf nationaler Ebene, also im National- und im Ständerat, ist vor allem eine Tendenz zur Professionalisierung zu beobachten. Auf Bundesebene ist das Parlament faktisch kein Milizparlament mehr. Dies liegt an den verbesserten Bedingungen (professionalisierter Parlamentsbetrieb, höhere Entschädigung) sowie an der anspruchsvolleren und zeitaufwendigeren Ratsarbeit. Auf Gemeindeebene kämpft das Milizsystem mit anderen Problemen: Die kleineren Gemeinden haben Mühe, geeignete Kandidaten zu finden“.

Die Formen des ehrenamtlichen Engagements wandeln sich. Bisher erfolgte das Engagement stark über formale Institutionen wie Vereine und Organisationen (Samochowiec, Thalmann & Müller, 2018, S. 4). Die Bereitschaft, sich in solch starren Strukturen zu verpflichten, nimmt allerdings ab. Zunehmend werden kurzzeitige und projektartige Einsätze mit weniger Bindung an eine Organisation gewünscht (Roten, 2018; Schweizerischer Gemeindeverband, 2016; Samochowiec et al., 2018, S. 8). Ebenso verändern sich die Motive des Engagements. Der Anspruch auf Mitsprache und Mitbestimmung nimmt zu (ebd., S. 3), Aufgaben können nicht einfach zugewiesen werden. Die Angebote müssen diesen veränderten Vorstellungen Rechnung tragen.

In der vorliegenden Arbeit werden ehrenamtliche Tätigkeiten auf kommunaler und regionaler Ebene als Gemeinderäte, Kirchgemeinderäte in Kommissionen und im Rahmen von Beistandschaften sowie Tätigkeiten in Parlamenten und bei der Feuerwehr zur Miliztätigkeit gerechnet (vgl. Kanton Bern). Ehrenamtliches Engagement für Stiftungen, kulturelle und soziale Institutionen sowie die private Freiwilligenarbeit im Rahmen von Vereinen (z. B. Sportvereine) werden zu sonstigen ehrenamtlichen Tätigkeiten gezählt.

6.8 Die gesellschaftliche Verantwortung von Organisationen

Gesellschaftliche Herausforderungen (siehe ausführlich dazu Kapitel 2) wie Armut und Schuldenlast, Verlust an Biodiversität, demographische Ungleichgewichte, Klimawandel, Pandemien sowie Wasserknappheit werden von der Öffentlichkeit zunehmend kritisch verfolgt. Sie haben dazu geführt, dass gesellschaftliche Interessensgruppen Druck auf Unternehmen ausüben, Verantwortung für die gesellschaftlichen Folgen ihres Handelns zu übernehmen (Müller-Stewens, 2010, S. 89; Jonker, Patzer, Vögtlin & Scherer, 2012, S. 126 f.; Stark & Tewes, 2011, S. 22 und 43). Darüber hinaus befördern komplexere Wertschöpfungsketten und die Aufmerksamkeit in den (sozialen) Medien eine intensivere Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld.

Schon vor der Bankenkrise kam es angesichts der globalen Herausforderungen in der Gesellschaft zu einem verstärkten Ruf nach mehr gesellschaftlicher Verantwortung von Unternehmen und deren Entscheidungsträgern. Unternehmen können gegenwärtig nicht mehr allein darauf verweisen, Arbeitsplätze zu schaffen und über Steuern und Abgaben der Gesellschaft etwas zurückzugeben. Die Orientierung unternehmerischer Tätigkeit an gesellschaftlichen Bedürfnissen und Erwartungen wird von der Gesellschaft zunehmend aufmerksam beobachtet (Gomez & Meynhardt, 2014, S. 18, Kuttner & Feldbauer-Durstmüller, 2018, S. 19).

Der Ruf nach mehr Verantwortung spiegelt nicht nur eine wachsende soziale Empfindsamkeit der Gesellschaft wider, sondern auch einen durch fehlende Glaubwürdigkeit verursachten Vertrauensverlust (Müller-Stewens, 2010, S. 90). Nicht alles, was legal ist, ist zugleich legitim. Auch wenn sich ein Unternehmen an rechtliche und gesetzliche Normen hält, kann es das Vertrauen seiner Anspruchsgruppen verlieren oder seine Reputation verspielen (Meynhardt, 2016, S. 29). Unethisches Verhalten eines Unternehmens kann dessen Glaubwürdigkeit bedeutend schädigen und ist deshalb mit hohen Risiken für das Unternehmen verbunden. Nimmt letzteres seine soziale Verantwortung aus Sicht bestimmter Anspruchsgruppen nicht wahr, riskiert es soziale Sanktionen. Die Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten im Zeitalter sozialer Medien führen nicht nur zu einer besseren Vernetzung der Stakeholder, sondern auch zu einer erfolgreichen Durchsetzung von Sanktionen (Jonker et al., 2011, S. 22).

Aktuelle Beispiele wie die Kritik von Klimaschützern an Siemens Lieferung einer Zugsignalanlage für ein umstrittenes Kohlebergwerk in Australien (Köhn, 13. Januar 2020) oder die Aussetzung von Mietzahlungen durch Adidas (Diemand, Jansen & Köhn, 27. März 2020) verdeutlichen diese Entwicklung. Fehlende Glaubwürdigkeit zieht aber nicht nur soziale Sanktionen nach sich, sondern wirkt sich auch auf die Legitimation einer Organisation in der Gesellschaft aus. „Die Menschen beginnen, die Legitimation dieser Institution infrage zu stellen, und damit entsteht ein soziales Problem, aus dem eine schwere funktionelle Störung der Gesellschaft resultieren kann“ (Paschek, 2010, S. 205). Es besteht somit verstärkt die Notwendigkeit das Unternehmerhandeln zu legitimieren (Patzner et al., 2012, S. 131). Ausserdem trägt das Bewusstsein, dass Unternehmen mit ihren Ressourcen und Expertisen einen Beitrag zur Verbesserung der Welt leisten können, zum Ruf nach mehr Verantwortung der Unternehmen bei (Müller-Stewens, 2010, S. 90).

Verantwortliches Handeln des Managements ist dabei nicht nur für Unternehmen ein bedeutsames Thema, sondern generell auch für jede Non-Profitorganisation und deren Entscheidungsträger. „Management ist eine objektive Funktion der Verantwortlichkeit für die spezifische Leistung einer Organisation, sei es ein Wirtschaftsunternehmen, ein Krankenhaus oder ein Theater, eine Regierungsbehörde oder ein Forschungsinstitut“ (Paschek, 2010, S. 204).

Der öffentliche Diskurs über die soziale Verantwortung von Unternehmen verändert die Zielstellung der Führungsaufgabe (Patzner et al., 2012, S. 131) und lässt die Frage, welchen gesellschaftlichen Beitrag Organisationen erbringen und inwieweit sie soziale Verantwortung übernehmen, dringlicher werden (Meynhardt & Gomez, 2013, S. 199).

Die positiven sowie negativen Folgen unternehmerischen Handelns wirken sich umfassend auf das Gemeinwesen aus und gehen weit über einen ökonomisch-finanziellen Beitrag

hinaus (Spoun & Meynhardt, 2010, S. 12). Die Unternehmen stiften Nutzen, der entscheidenden Einfluss auf das Zusammenleben und das gesellschaftliche Klima hat. Gemäss Drucker (1974) ist der Beitrag zur Gesellschaft die eigentliche Legitimationsgrundlage für freies Unternehmertum.

Für die Weiterentwicklung der Gesellschaft sind die Leistungen und Innovationen im wirtschaftlichen, technischen, künstlerischen, medizinischen und auch sozialen Bereich wichtig. Damit diese umgesetzt werden und wirksam werden können, bedarf es gewisser Vermittlungsleistungen.

„Brücken zu schlagen und Ideen ausserhalb ihres Entstehungskontextes sichtbar und verständlich zu machen, ist eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Gesellschaft und damit eine der gesellschaftlichen Aufgaben des Managements. Dies erfordert entsprechende Übersetzungsleistungen von Begriffen, Ideen und Interpretationsmustern, aber insbesondere auch von Zielen und Motivationen. Damit einhergehende Herausforderungen sind immens in einem hoch differenzierten Gemeinwesen, insbesondere dann, wenn unterschiedliche Werte; Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen aufeinandertreffen“ (Spoun & Meynhardt, 2010, S. 9).

Um eine gesellschaftliche Weiterentwicklung zu ermöglichen, muss das Management die eigenen Handlungsmöglichkeiten erkennen und im eigenen Verantwortungsbereich die gesellschaftlichen Belange mitdenken (ebd., S. 9). Deshalb greift es zu kurz, Unternehmen eindimensional als Subsysteme des marktwirtschaftlichen Systems aufzufassen. Unternehmen unterliegen zwar ökonomischen Sachzwängen und müssen sich im Wettbewerb behaupten, zugleich sind sie jedoch gesellschaftliche Institutionen, die sich vielen und auch legitimen, zum Teil aber konkurrierenden Ansprüchen und Anliegen gegenüber sehen, deren Lösung eine ethische Herausforderung darstellt, die in ökonomischen Kategorien nicht bewältigt werden können (Ulrich, 2010, S. 115 ff.). Das Management muss nicht nur verschiedene Werte definieren sowie Risiken und Interessen unterschiedlicher Anspruchsgruppen gegeneinander abwägen und Entscheidungen treffen, sondern es gestaltet am Übergang von Gemeinschaft und Gesellschaft durch Entscheidungen auch die Wertedynamik mit (Meynhardt, 2010, S. 43).

„Neue Formen der Gesellschaft bewirken neue Formen der Gemeinschaft (und umgekehrt). So übernehmen Unternehmen, die etwa Instrumente des Community-Marketings nutzen, auch gesellschaftliche Verantwortung, weil sie sehr direkt in gemeinschaftsbildende Prozesse eingreifen (z.B. die Herausbildung von Sitten und Bräuchen bewusst beeinflussen). Unternehmen, die auf Gesetzgebungsprozesse Einfluss nehmen, bringen ihre gemeinschaftlichen Erfahrungen in einen Abstraktionsprozess ein, verändern damit aktiv die Gesellschaft und wirken so wieder indirekt auf die Gemeinschaft zurück“ (ebd., S. 37).

Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung durch Unternehmen wird häufig mit dem Begriff Corporate Social Responsibility (CSR) umschrieben, welcher soziale, ökologische und

ökonomische Aspekte umfasst. Internationale Referenzdokumente, die diese Aspekte thematisieren, wie die EU-Strategie (2011–14) für die soziale Verantwortung der Unternehmen (CSR), die ISO 26000 (2010) sowie die Sustainable-Development-Goals (SDGs, 2015) (siehe ausführlich dazu Kapitel 2.1) können als treibende Kräfte der aktuellen Diskussion um die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen betrachtet werden (Altenburger & Schmidpeter, 2018, S. 6). Im Folgenden werden die EU-Strategie für die soziale Verantwortung der Unternehmen, die ISO 26000 sowie die SDGs vorgestellt.

Gemäss der EU-Strategie (2011–14) für die soziale Verantwortung der Unternehmen (CSR) ist CSR „die Verantwortung von Unternehmen für ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft“. Die soziale Verantwortung der Unternehmen betrifft Massnahmen, die die Unternehmen über ihre rechtlichen Verpflichtungen gegenüber Gesellschaft und Umwelt hinaus ergreifen. Um ihrer sozialen Verantwortung gerecht zu werden, sollten Unternehmen soziale, ökologische und ethische Belange sowie Menschenrechts- und Verbraucherbelange in enger Zusammenarbeit mit den Stakeholdern in die Betriebsführung und in ihre Kernstrategie integrieren (Europäische Kommission 2011, S. 7).

„Im Sinne der Grundsätze und Leitlinien ist CSR zumindest in den folgenden Bereichen relevant: Menschenrechte, Arbeits- und Beschäftigungspraktiken (z. B. Aus- und Fortbildung, Diversität, Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheit der Arbeitnehmer und Wohlbefinden) und Ökologie (z. B. Artenvielfalt, Klimawandel, Ressourceneffizienz, Lebenszyklusanalyse und Prävention von Umweltverschmutzung) sowie Bekämpfung von Bestechung und Korruption. Für die Einbindung und Weiterentwicklung der Gemeinschaft, die Integration von Menschen mit Behinderungen sowie die Vertretung der Verbraucherinteressen, einschließlich des Schutzes der Privatsphäre, spielt CSR ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Förderung der sozialen und ökologischen Verantwortung über die gesamte Lieferkette und die Offenlegung nicht-finanzieller Informationen sind als wichtige bereichsübergreifende Fragen anerkannt“ (ebd., S. 8).

Die DIN ISO 26000 (2010) stellt einen international verabschiedeten ganzheitlichen Referenzrahmen für das komplexe Thema der gesellschaftlichen Verantwortung dar. Social Responsibility wird dabei definiert als

„Verantwortung einer Organisation für die Auswirkungen ihrer Entscheidungen und Tätigkeiten auf die Gesellschaft und Umwelt durch transparentes und ethisches Verhalten, das

- zur nachhaltigen Entwicklung, Gesundheit und Gemeinwohl eingeschlossen, beiträgt;
- die Erwartungen der Anspruchsgruppen berücksichtigt;
- einschlägiges Recht einhält und mit internationalen Verhaltensstandards übereinstimmt; und
- in der gesamten Organisation integriert ist und in ihren Beziehungen gelebt wird“ (ISO 26000, 2010, S. 11).

Die DIN ISO 2600 (2010) richtet sich nicht nur an Unternehmen, sondern an Organisationen jeder Ausprägung. Sie ist unabhängig von dem Tätigkeitsfeld, der Grösse, der Eigentümerstruktur, dem gesellschaftlichen Kontext, der Kultur oder dem religiösen Hintergrund anwendbar. In der DIN ISO 26000 bilden sieben Kernthemen die Hauptbereiche gesellschaftlicher Verantwortung ab, die einen umfassenden inhaltlichen Anspruch haben (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit, 2014, S. 34 ff). Nachfolgend werden die Kernthemen des Managements gesellschaftlicher Verantwortung sowie mögliche Handlungsfelder dargestellt, die verdeutlichen, dass sich das Thema unternehmensweit auf verschiedene Unternehmensbereiche auswirkt:

- Organisationsführung
 - Steuerungsmechanismen, Prozesse und Strukturen der Entscheidungsfindung, Rechenschaftspflicht, Transparenz, ethisches Verhalten, Achtung der Interessen von Anspruchsgruppen, Achtung der Rechtsstaatlichkeit, Achtung der Menschenrechte;
- Menschenrechte
 - grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit, Wahrnehmung bürgerlicher, politischer, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Rechte, Beseitigung von Missständen, Vermeidung von Diskriminierung und Umgang mit schutzbedürftigen Gruppen, Vermeidung von Mittäterschaft;
- Arbeitspraktiken
 - Abschaffung der Zwangsarbeit, Gleichbehandlung, Verbot der Kinderarbeit;
- Umwelt
 - Vermeidung der Umweltbelastung, natürliche Nutzung von Ressourcen, Abschwächung des Klimawandels, Umweltschutz, Wiederherstellung natürlicher Lebensräume;
- Faire Betriebs- und Geschäftspraktiken
 - Korruptionsbekämpfung, verantwortungsbewusste politische Mitwirkung, fairer Wettbewerb, Förderung gesellschaftlicher Verantwortung in der Wertschöpfungskette, Achtung der Eigentumsrechte;
- Konsumenten Anliegen
 - faire Werbe-, Vertriebs- und Vertragspraktiken, Schutz der Gesundheit und Sicherheit der Konsumenten, Verbraucherbildung und Sensibilisierung;
- Einbindung und Entwicklung der Gemeinschaft

- Schaffung von Arbeitsplätzen und berufliche Qualifizierung, Entwicklung von Technologien und Gewährleistung des Zugangs zu diesen, Schaffung von Wohlstand und Einkommen

Die Sustainable Development Goals (SDG) dienen als der weltweite Zielrahmen für nachhaltige Entwicklung. Die 17 konkreten Ziele und 169 Unterziele adressieren die grössten Herausforderungen, vor denen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik stehen. Die gesellschaftlichen Akteure aus Wirtschaft, Politik, Zivilgesellschaft und Medien sind aufgerufen, ihren Teil zur Erreichung der Ziele beizutragen. Der Beitrag der Unternehmen spielt dabei eine wesentliche Rolle.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein stabiles CSR-Management mindestens die vier folgenden Eckpfeiler aufweist: Stakeholderansatz, systemischen Managementansatz, Werte und ethische Aspekte sowie Miteinander und gesellschaftliche/umweltrelevante Aspekte. Diese finden sich auch alle in den vorstehend beschriebenen Dokumenten.

Auch wenn der aus den 1980er-Jahren stammende Stakeholderansatz primär auf den finanziellen Erfolg ausgerichtet ist, geht es letztlich um die Akzeptanz von sozialer Verantwortung sowie von Rechten und Pflichten als übergeordnete ethische Verpflichtung. „Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass die Existenz, das Wohlergehen und die Entwicklung eines Unternehmens entscheidend von der Gesellschaft abhängt, in der es tätig ist. Geschäfte sollte deshalb immer in Übereinstimmung mit den sozialen Werten einer Gesellschaft betrieben werden. Unternehmen haben zum ‚Allgemeinwohl‘ der Gesellschaft beizutragen, da sie selbst Teil der Gesellschaft sind“ (Müller-Stewens, 2010, S. 96).

Andere Ansätze wie das Shared-Value-Konzept (Porter & Kramer, 2015) oder das ursprünglich von Mark Moore (1995) für öffentliche Verwaltungen entwickelte Public-Value-Konzept, das von Timo Meynhardt (2009) auf alle Organisationen übertragen wurde, thematisieren die Beziehung der Unternehmen zur Gesellschaft weitergehend.

Der Shared-Value-Ansatz (gemeinsamer Mehrwert für Unternehmen und Gesellschaft) von Porter und Kramer (2015, S. 145) geht davon aus, dass sich die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens und der Wohlstand der Gesellschaft, in der das Unternehmen tätig ist, sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. Diese Wechselwirkung gilt es gewinnbringend zu gestalten, indem ein gemeinsamer Wert, d.h. ein Nutzen für die Gesellschaft und das Unternehmen geschaffen wird. Der Shared-Value-Ansatz ist in der Diskussion um soziale Verantwortung insofern bedeutend, als er gesellschaftliche Chancen und unternehmerischem Handeln miteinander verbindet.

Der Public-Value-Ansatz (Meynhardt, 2009) beschränkt sich nicht auf die Minimierung von Risiken sowie das Vermeiden von Schäden unternehmerischen Handelns und geht über finanziell-ökonomische Kriterien hinaus. Im Zentrum des Ansatzes steht die Frage, wodurch eine Organisation wertvoll für die Gesellschaft wird. „Es geht um ein Wertschöpfungsverständnis, bei dem der Beitrag zum Zusammenleben in einem Gemeinwesen als Teil der Organisationsleistung gesehen wird“ (Meynhardt, 2013, S. 5). Organisationen sind produktive soziale Systeme, die als Orte der sozialen Interaktion die Gesellschaft als Ganzes prägen. Sie sind ein Reproduktionsmechanismus der Gesellschaft mit ihren Werten, Regeln und Normen. Organisationen „machen“ Gesellschaft und schaffen dadurch Public Value (Meynhardt, 2013, S. 5). Public Value ist die Wertschöpfung zum Gemeinwohl. „Gesellschaftliche Wertschöpfung im Sinne eines Public Value findet statt, wenn Organisationen einen Beitrag zur Erfüllung menschlicher Grundbedürfnisse leisten“ (Meynhardt & Gomez, 2013, S. 5). Gemeint sind damit der Wertbeitrag und Nutzen einer Organisation zum Wohl jedes Einzelnen und zum Gemeinwohl. Public Value kann nicht nur geschaffen, sondern auch zerstört werden, wenn Organisationen Schaden anrichten und ihren gesellschaftlichen Rückhalt riskieren. Der Nachweis eines Gemeinwohlbeitrags (Public Value) legitimiert den Unternehmenszweck und bildet die Grundlage für gesellschaftliche Akzeptanz (Meynhardt, 2016, S. 26).

„In einer so unruhigen Zeit mit vielen Unwägbarkeiten kann der Public-Value-Gedanke als Kompass dienen: Leitbilder werden künftig noch stärker von der Gesellschaft her definiert, bei der Koordination von und in Wertschöpfungsketten wird die Public-Value-Strategie ein wesentlicher Begründungsmechanismus sein, innovative Produkte und Services werden sich mehr denn je an ihrem Public Value messen lassen müssen. Wer darin eine Überforderung sieht, erkennt, wie sehr Organisationen heute gefordert sind, sich und ihr Handeln eben auch gesellschaftlich zu legitimieren“ (Meynhardt, 2013, S. 7).

Der Public-Value-Ansatz stellt somit Konzepte wie Stakeholder Value, Shared Value und CSR in einen umfassenderen Kontext der Gesellschaft und ist daher ganzheitlicher.

Die Frage nach der Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung stellt sich allen Organisationen und deren Entscheidungsträgern. Das Thema erstreckt sich auf sämtliche Unternehmensbereiche und unterschiedliche Handlungsfelder. Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung erfordert deshalb ein ganzheitliches Denken. Letzteres verändert insbesondere die Führungsaufgabe in Organisationen. Das Management muss zunehmend gesellschaftliche Aspekte mitdenken und gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen. Infolgedessen lassen sich die beruflichen Aufgaben von Entscheidungsträgern in Organisationen nicht mehr auf die klassischen Führungsaufgaben reduzieren. „Der Manager des 21. Jahrhunderts kann sich seiner gesellschaftlichen Aufgabe nicht mehr entziehen – ob er in seiner Position Erfolg hat oder nicht,

hängt entscheidend davon ab, wie glaubwürdig und wie nachhaltig er diese Aufgabe wahrnimmt“ (Kleinfeld & Kettler, 2010, S. 172). Aus diesem Grund ist es wichtig, Entscheidungsträger verschiedener Organisationen als Experten zu befragen, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind.

7 Forschungsleitendes Fazit

Anspruchsvolle Aufgaben für die Gesellschaft (siehe ausführlich dazu Kapitel 2) stellen sich sowohl einer Gesellschaft als auch jedem Einzelnen. Dem Einzelnen stellen sich Herausforderungen im privaten, im ehrenamtlichen und im beruflichen Bereich.

„Privatrechtlich ist es zum Beispiel die Form des Vereins, politisch die Entscheidung bei Abstimmungen und Wahlen, die Lancierung von Initiativen oder die Mitwirkung in Milizgremien. Beruflich bezieht sich die Lösung von mehr oder weniger anspruchsvollen Aufgaben auf jede Position, in der Gestaltungsentscheidungen mit Wahl- und Lösungsfreiheiten getroffen werden müssen. Dabei stehen im Zusammenhang mit der Bildung am Gymnasium jene Aspekte im Fokus, zu deren Lösung das z. B. in einem Studium berufsspezifisch erworbene Wissen und Können nicht ausreicht. Ein verantwortungsvoller Manager beispielsweise sollte auch die nicht ökonomischen Aspekte und Wirkungen seiner Entscheide abschätzen können“ (Eberle & Brüggensbrock, 2013, S. 111).

Das MAR (1995) strebt explizit eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an und nicht eine fachspezifische oder berufsvorbereitende Ausbildung. Dennoch legt das Gymnasium die Grundlage für einen späteren Beruf, in dem sich auch anspruchsvolle Aufgaben für die Gesellschaft stellen (siehe ausführlich dazu Kapite 6.8). In Zeiten grosser Ungewissheit und schneller Veränderungen ist eine breite Grundbildung gefragt. Bildung soll Menschen auf die Bewältigung von offenen, unvorhersehbaren Situationen vorbereiten. Neben einem gut strukturierten Grundlagenwissen sind ebenso geistige Offenheit wie auch die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen notwendig. Dieses Wissen darf dabei nicht nur formaler Art (z. B. Lernstrategien), sondern muss auch inhaltlicher Art sein. Das lebenslange Lernen setzt den Erwerb solider fachlicher Wissensstrukturen in den einzelnen Fächern voraus (Eberle & Brüggensbrock, 2013, S. 11). Eine vertiefte breite Allgemeinbildung schafft angesichts sich permanent ändernder beruflicher Anforderungen die beste Basis für berufliche Qualifikationen und bildet damit die Grundlage ständiger Anpassung an sich wandelnde Bedingungen (Gruber, 2009b, S. 5). Berufliche Inhalte sind zu allgemeinbildenden Inhalten geworden und umgekehrt. Sprachen, naturwissenschaftlich-technische Kenntnisse oder auch Medienkompetenz, um nur einige Beispiele anzuführen, lassen sich weder der einen noch der anderen Seite zuordnen, sondern sind sowohl beruflich als auch allgemeinbildend. Von der beruflichen Bildung wird die Bedeutung

überfachlicher Kompetenzen hervorgehoben, die sich weitgehend auch in den Bildungszielen des MAR finden (siehe ausführlich dazu Kapitel 4.5).

„Ausser bei Humboldt war das Erwerbsleben immer handlungsleitend für die Gestaltung sowohl der schulischen Allgemeinbildung als auch der beruflichen Bildung. Dabei wurde stets von einer weiteren, allgemeinen und berufsübergreifenden Handlungskompetenz ausgegangen, als sie für die eigentliche Berufsbildung charakteristisch ist. Steigende berufliche Anforderungen sind somit (auch) in historischer Perspektive häufig Legitimation für allgemeinbildende Inhalte“ (Eberle, 1996, S. 168).

Somit lassen sich nicht mehr eindeutig Grenzen zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung ziehen. Berufliche Herausforderungen erfordern oftmals gerade auch überfachliche Kompetenzen, die Inhalte gymnasialer Bildungsziele sind.

Bisher fehlt eine empirische Fundierung, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Kompetenzen zur Lösung von anspruchsvollen Aufgaben benötigt werden. Grundsätzliche eignen sich sowohl quantitative als auch qualitative Methoden (siehe Kapitel 1.1). Quantitative Methoden erfordern bereits zu Beginn des Forschungsprozesses Theorien und Modelle über den untersuchten Gegenstand, aus denen Hypothesen abgeleitet werden. Qualitative Forschung hingegen kann für das Neue im Untersuchten offen sein. (Flick et al., 2009, S. 17). Bei der qualitativen Forschung steht im Gegensatz zur quantitativen Forschung nicht die statistische Repräsentativität im Vordergrund, sondern die Relevanz der untersuchten Subjekte für das Thema, das heisst die inhaltliche Repräsentation (Flick, 2000, S. 57). Da qualitative Forschung vor allem auf eine verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext abzielt, die die Sichtweisen der Beteiligten in den Blick nimmt (Döring & Bortz, 2016, S. 63), wird ein Forschungsdesign aus ihrem Bereich gewählt.

Es bietet sich an, die empirische Bearbeitung dieser Fragen explorativ anzulegen und Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger aus der Gesellschaft, die tatsächlich anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben wahrnehmen und im Rahmen dieser Aufgaben Entscheidungen treffen müssen, als Expertinnen und Experten zu befragen. Zur Klärung der Frage, was Gesellschaft ist, wird auf den systemtheoretischen Ansatz nach Luhmann zurückgegriffen. Danach ist die moderne Gesellschaft eine Gemeinschaft ausdifferenzierter funktional spezialisierter Teilsysteme (siehe ausführlich dazu Kapitel 6). Die Auswahl der Experten beruht auf der Differenzierung funktionaler Teilsysteme. Als Experten werden Vertreter aus jedem Teilsystem bzw. aus zu den jeweiligen Teilsystemen zugehörigen Organisationen befragt.

Teil II: Empirische Untersuchung

8 Methodische Vorgehensweise

Die Lösung von anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben bezieht sich auf jede Position, in der Gestaltungsentscheidungen mit Wahl- und Lösungsfreiheiten getroffen werden müssen (Eberle & Brüggemack, 2013, S. 111). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen die bei den Expertinnen und Experten vorzufindenden subjektiven Vorstellungen, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft und Kompetenzen zur Lösung dieser Aufgaben sind (Lamnek & Krell, 2016, S. 110).

Von den Expertinnen und Experten ist aufgrund ihrer Tätigkeit eine Einschätzung dieser Fragen zu erwarten, so dass über Gespräche umfassende Sichtweisen zum Thema zugänglich gemacht werden können.

Qualitative Forschung ist vor allem darauf ausgerichtet, wenig erforschte Felder zu erschliessen und neue Hypothesen und Theorien zu bilden. Dies verlangt eine durch Offenheit geprägte Annäherung an den Gegenstand, was jedoch nicht mit einer theoriefreien Vorgehensweise verwechselt werden darf, da bei einem Leitfadeninterview jeder Kommunikation bestimmte theoretische Vorannahmen und ein theoretisches Vorverständnis seitens des Forschenden zugrunde liegen (Döring & Bortz, 2016, S. 66; Lamnek & Krell, 2016, S. 34 f.). Eine Festlegung auf eine Theorie, die den weiteren Forschungsprozess abschliessend vorstrukturiert, soll aber vermieden werden. Somit kann die theoretische Offenheit nur eine relative bzw. reflektierte Offenheit sein. Des Weiteren lässt sich das Prinzip der theoretischen Offenheit unterschiedlich interpretieren. Die Auffassungen reichen dabei vom Ansatz, möglichst wenig Theorie einzubeziehen, um neue Theorien direkt aus den Daten entwickeln zu können, bis zu dem Ansatz, mit weitgehenden theoretischen Überlegungen den Forschungsprozess zu beginnen, um diese im Verlauf der Daten infrage zu stellen und anzupassen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 66). Die vorliegende Arbeit geht von letzterem Ansatz aus.

Das Prinzip der theoretischen Offenheit bedingt nicht nur den Verzicht auf theoretische Festlegungen, sondern auch methodische Flexibilität. Der Forschungsprozess sollte flexibel angepasst werden können, um beispielsweise weitere Fälle mit in die Stichprobe aufzunehmen. Darüber hinaus kann der Forschungsprozess in mehreren Zyklen durchlaufen werden, womit auf den Prozesscharakter qualitativer Forschung verwiesen wird (ebd., S. 67; Lamnek & Krell, 2016, S. 35). Die Kommunikation zwischen Forscher und Beforschem ist konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses (Lamnek & Krell, 2016, S. 35). Der Erkenntnisprozess ist

immer mit der Person des Forschenden, d. h. mit ihrer Subjektivität und Perspektivität verbunden. Dies macht eine kritische Haltung des Forschenden zum Untersuchungsgegenstand und zu den Interviewten notwendig (ebd., S. 70, Lamnek & Krell, 2016, S. 36).

Im Bereich der qualitativen Methoden lassen sich zwei Modelle der Typenbildung unterscheiden: Das erste Modell ist deskriptiv orientiert und erfasst systematisch subjektive Deutungen, Einstellungen sowie Alltagstheorien, während das zweite Modell die Sinnstrukturen sozialer Wirklichkeit erfasst (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 32–35). In der vorliegenden Arbeit folgt das methodische Vorgehen dem ersten Verständnis. Es werden Daten erhoben, die erlauben, das Verständnis von Entscheidungsträgern der Gesellschaft von anspruchsvollen Aufgaben und den Kompetenzen, die zu deren Bewältigung benötigt werden, zu erforschen. Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen ist Vorwissen zu Bildung, Kompetenzen, Gesellschaft und anspruchsvollen Aufgaben vorhanden, das in den Forschungsprozess einfließt. Um die Offenheit zu wahren, ist darauf zu achten, dass theoretisch gewonnene Kategorien dem Material nicht übergestülpt, sondern in einer sorgfältigen Abstimmung von deduktiver und induktiver Vorgehensweise aufeinander bezogen werden (vgl. Parpan-Blaser, 2011, S. 125).

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Gruppenstudie. Hierfür wird eine Stichprobe von Untersuchungseinheiten aus der interessierenden Grundgesamtheit bzw. dem interessierenden Forschungsfeld gebildet und dann mit der Stichprobe gearbeitet (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 214 f.; Gläser & Laudel, 2010, S. 93 f.). Das Untersuchungsfeld wird vorab theoriegeleitet definiert (Akremi, 2014, S. 268).

8.1 Experteninterviews

Werden in einem Forschungsprojekt Experten als Zielgruppe definiert, kommen mehrheitlich Interviews zum Einsatz (Lamnek & Krell, 2016, S. 687). Im Bereich der qualitativen Forschung existieren zahlreiche verschiedene Interviewformen (vgl. Döring & Bortz, 2016, Kapitel 10). Meuser & Nagel (1991), die die Methode des Experteninterviews maßgeblich geprägt haben, grenzen es von anderen Interviewformen dadurch ab, dass nicht die Person insgesamt von Interesse ist, sondern der Experte oder die Expertin als Funktionsträger innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes (ebd., S. 442 ff.). Für die vorliegende Studie scheint das Experteninterview die geeignete Form, da die notwendige Strukturierung der Datenerhebung mit der Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand kombiniert werden kann.

Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung sind Experteninterviews immer teilstrukturierte Interviews, unabhängig davon, ob es sich um explorative systematisierende oder theo-

riegenerierende Interviews handelt und damit unabhängig von ihrer Stellung im Forschungsprozess (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 27). Dem teilstrukturierten Interview liegt ein Interviewleitfaden mit offenen Fragen zugrunde. Er ist ein teilstrukturiertes Instrument der Datenerhebung, insofern er zwar Fragen formuliert und festlegt, aber keine Antworten vorgibt. Ausserdem kann der Leitfaden flexibel der jeweiligen Interviewsituation angepasst werden, z. B. was die Reihenfolge der Fragen oder mögliche Zusatzfragen betrifft. Die Strukturierung dient wiederum als Grundgerüst, welches für eine Vergleichbarkeit der Interviews sorgt. Das teilstrukturierte Interview wird auch als Leitfadeninterview bezeichnet (Döring & Bortz, 2016, S. 372). Der vorbereitete Leitfaden strukturiert somit die Führung des Interviews.

Das Experteninterview ist nicht, wie beispielsweise ein narratives Interview, über eine bestimmte methodische Vorgehensweise definiert, sondern durch die spezielle Auswahl und den Status der Befragten, d. h. durch das Expertentum (Helfferich, 2016, S. 559 ff.). Der Begriff „Experte“ wird allerdings unterschiedlich definiert, und „Einigkeit besteht nur dahingehend, dass die Definition jeweils von der Forschungsfrage und von dem Handlungsfeld abhängt, in dem die Personen agieren“ (Helfferich, 2011, S. 162). Gläser und Laudel (2010, S. 12) bestimmen in einem sehr weit gefassten Begriff einen Experten als „Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“. In methodischer Hinsicht hätte ein solch weit gefasster Begriff die Konsequenz, dass alle qualitativen Interviews als Experteninterviews zu gelten hätten (Bogner et al., 2014, S. 10 f.). Verschiedene Autoren (Meuser & Nagel 2009; Pfadenhauer, 2009) weisen darauf hin, dass das Experte-Sein keine personale Eigenschaft ist, sondern eine Zuschreibung durch den Forschenden. Wer als ein Experte anzusehen ist, ist damit relational zum Forschungsinteresse (Littig, 2008; Meuser & Nagel, 1991, S. 443). In der Soziologie wird der Expertenbegriff (Mieg & Näf, 2005, S. 6) hingegen von der gesellschaftlichen Funktion her definiert. Ein Experte zeichnet sich durch die Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen aus. Experten sind nach dieser Definition Personen, die aufgrund einer besonderen Ausbildung gesellschaftlich anerkannten Zugang zu einem bestimmten Tätigkeitsfeld haben und/oder aufgrund ihrer Stellung in einer Institution an Entscheidungsprozessen beteiligt sind.

Bogner et al. (2014, S. 12) verbinden diese Ausführungen, indem sie beschreiben, dass sich ein Experte immer über das spezifische Forschungsinteresse und gleichzeitig über die soziale Repräsentativität definiert – der Experte ist ein Konstrukt des Forschers *und* der Gesellschaft. Sie greifen die Beteiligung an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen auf, welche sie als „Machtaspekt“ bezeichnen, und führen aus, dass Experten deshalb befragt werden, weil ihr

Wissen, ihre Handlungsorientierungen und ihre Einschätzungen orientierungs- und handlungsleitend für andere Akteure sind. Der „Machtaspekt“ bezieht sich dabei nicht nur auf den engeren beruflichen Bereich, sondern kann sich beispielsweise auch als Einflussmöglichkeit in anderen Bereichen, z. B. in Form von Lobbyismus, äussern (ebd., S. 14).

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 119) definieren Experten als Personen, „die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen.“ Sie unterscheiden drei unterschiedliche Arten des Expertenwissens, die mit Experteninterviews gewonnen werden können:

„(a) Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionalisierten Zusammenhängen, deren Repräsentanten die Experten sind; (b) Deutungswissen, in dem die Deutungsmacht der Experten als Akteure in einer bestimmten Diskursarena zum Ausdruck kommt; und schließlich (c) Kontextwissen über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Bereiche“ (ebd., S. 121).

Das Deutungswissen definieren Przyborski und Wohlrab-Sahr (ebd., S. 120) als Sachverständigenwissen, das mit Deutungsmacht verbunden ist, da Experten in hohem Masse das Bild, das wir von bestimmten Sachverhalten haben, beispielsweise unsere Einschätzung von Risiken und Sicherheiten, Entwicklungen und Trends bestimmen.

Bogner et al. (2014, S. 17 f.) unterscheiden drei Wissensformen, die zumindest im Bereich des Betriebswissens und des Deutungswissens grosse Ähnlichkeiten zu den Wissensformen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) aufweisen. „Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht“ (Bogner & Menz, 2005, S. 46). Technisches Wissen sollte möglichst nicht mit Interviews erhoben werden, solange es Datenquellen gibt, die weniger fehleranfällig sind, da sich Personen irren können oder auch schlecht informiert sein können. Die zweite Wissensart, das Prozesswissen, ist eine Art des Erfahrungswissens. Es umfasst z. B. die Einsicht in Handlungsabläufe, Ereignisse usw. und ist stärker personengebunden als technisches Wissen. Die dritte Wissensform, das Deutungswissen, umfasst „die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster der Expertinnen“ (Bogner et al., 2014, S. 18 f.). Das Deutungswissen gilt methodisch als eine von den Subjekten nicht abtrennbare Perspektive. Subjektiv bedeutet aber nicht, dass die Perspektiven, die in einzelnen Interviews erhoben werden, nur individuell gelten. Gerade Deutungsperspektiven, die kollektiv geteilt werden, sind interessant (ebd., S. 19).

„Das Experteninterview hat das Potenzial, die ‚Maximen, Regeln und Logiken‘ (Meuser & Nagel, 2009, S. 472) des Handelns in Organisationen und gesellschaftlichen Teilbereichen

zu identifizieren und somit die Funktionsweise von Gesellschaft und gesellschaftliche Phänomenen zu analysieren“ (Blöbaum, Nöllecke & Scheu, 2016, S. 175 f.). Experteninterviews zielen vor allem auf das Erfahrungswissen, das Akteure aufgrund einer spezifischen Rolle haben, ab. „Als Experten gelten demnach prinzipiell alle Akteure in Organisationen bzw. Rollenträger in gesellschaftlichen Teilbereichen, die als Interviewpartner zur Rekonstruktion sozialer Vorgänge und damit zur Analyse der Funktionsweise von Organisationen bzw. sozialen Systemen beitragen“ (ebd., S. 176).

In der vorliegenden Studie wird weitgehend dem Begriffsverständnis von Bogner et al. (2014) gefolgt, da Entscheidungsträger aus verschiedenen Bereichen der Gesellschaft als Expertinnen und Experten befragt werden, die in ihrer Funktion als Entscheidungsträger handlungsleitend für andere sind. Mit den Interviews wird vor allem Deutungswissen erhoben, das partiell auch Elemente von Prozesswissen und damit stärker informativen Charakter aufweisen kann.

Bei Experteninterviews kann je nach ihrer Stellung im Forschungsprozess zwischen „explorativen“ und „fundierenden“ Experteninterviews unterschieden werden (Bogner et al., 2014, S. 22 f.). Sofern Experteninterviews nicht das zentrale Erhebungsinstrument sind, haben sie meist eine explorative, d. h. felderschliessende, ergänzende Funktion. Das fundierende Experteninterview hingegen nimmt eine zentrale Stellung im Forschungsdesign ein. Mit beiden Interviewformen können sowohl sachliche Informationen als auch Deutungswissen erhoben werden. Zielt die Erhebung auf die „subjektive Dimension“, d. h. das Deutungswissen des Befragten, handelt es sich um ein theoriegenerierendes Experteninterview. Zielt das Interview auf die möglichst weitgehende und umfassende Erhebung des Sachwissens der Experten zum Forschungsthema, handelt es sich um ein systematisierendes Experteninterview. Was dabei als Information und was als Deutungswissen gilt, ist eine Frage der Zuweisung durch die Forscherin. Ob es sich um ein „Faktum“ handelt oder um eine „Deutung“, muss aus der Forscherperspektive entschieden werden (ebd., S. 20 f.).

Die Durchführung der Interviews erfolgt bei dieser Interviewvariante mit einem mehr oder weniger ausdifferenzierten Leitfaden. Die vorliegende Studie zielt auf die Erhebung von Deutungswissen. Das Wissen ist bei den Befragten reflexiv verfügbar und kann direkt abgefragt werden. Der Interviewleitfaden ist recht ausdifferenziert. Auch wenn die vorliegende Untersuchung nicht anstrebt, eine neue Theorie zu entwickeln, ist sie in der Systematik von Bogner et al. (2014, S. 22 f.) doch dem theoriegenerierenden Interview zuzurechnen, da es um eine Rekonstruktion des Funktionierens gesellschaftlicher Teilbereiche geht (Blöbaum, Nöllecke & Scheu, 2016, S. 179).

Bei in einem theoriegenerierenden Experteninterview wird der Experte nicht als Person, sondern als Vertreter einer bestimmten Gruppe, „z. B. als Funktionsträger, etwa als Mitglied der Universitätsverwaltung, als Manager, als Arzt usw.“ (Bogner et al., 2014, S. 25), angesprochen. Dabei ist nicht nur das Fachwissen von Interesse, „sondern eben all jenes Wissen, das für den professionellen Handlungsrahmen, für den wir uns interessieren, relevant ist: Das können gerade auch Alltagsweisheiten, Bauernregeln usw. sein. Das heisst, dass uns beispielsweise auch Exkurse über das Privatleben der Befragten interessieren können, wenn hier solche Relevanzen deutlich werden“ (ebd.). Somit sind die in dieser Studie durchgeführten Interviews eher den theoriegenerierenden Interviews zuzuordnen.

Den Interviews der empirischen Untersuchung gehen umfangreiche theoretische Überlegungen voraus, die im Verlauf der Datenerhebung infrage gestellt werden und auch angepasst werden können (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 66).

Bogner et al. (2014, S. 50 f.) weisen auf verschiedene Interaktionssituationen in Experteninterviews hin. Neutralität und Natürlichkeit in Interviews sehen sie dabei als eine Fiktion, die es infrage zu stellen gilt. Die Äusserungen in einem Interview hängen davon ab, wie der Interviewende wahrgenommen wird und welche Kompetenzzuschreibungen gegenüber dem Interviewer oder der Interviewerin vorgenommen werden. Die interviewende Person kann als Co-Experte bzw. Co-Expertin, als Laie, als Autorität, als potenzieller Kritiker oder als Komplize gesehen werden, was jeweils Auswirkungen auf das Gespräch hat (Bogner et al., 2014, S. 52 ff.). „Eine Analyse der Interaktionskonstellationen im Interview dient dazu, sich nüchtern die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen und Kompetenzzuschreibungen hinsichtlich der Produktion und Erhebung von Wissen, wie es für die eigene Fragestellung relevant ist, vor Augen zu führen“ (Bogner et al., 2014, S. 55). Mögliche Rollenerwartungen und Zuschreibungen zu reflektieren scheint auch deshalb sinnvoll, weil so die eigenen Vorstellungen, was ein gelungenes Gespräch ausmacht und welche Erkenntnisziele mit dem Gespräch erreicht werden können, deutlich werden (ebd.).

8.2 Leitfaden

Der Interviewleitfaden übernimmt in der Interviewsituation eine zentrale Orientierungsfunktion für den Interviewer oder die Interviewerin. Er bereitet die Erhebung inhaltlich und methodisch vor, im Gespräch dient er vor allem als Gedankenstütze, die flexibel gehandhabt werden kann (Bogner, 2014). Auch wenn der Leitfaden sehr unterschiedlich angelegt sein kann, „enthält [er] aber immer als optionale Elemente (Erzähl-)Aufforderungen, explizit vorformulierte Fragen, Stichworte für frei formulierbare Fragen und/oder Vereinbarungen für die Handhabung von

dialogischer Interaktion für bestimmte Phasen des Interviews“ (Helfferich, 2014, S. 560). Dabei gilt die Maxime „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (ebd.). Mit der Strukturierung soll einerseits gewährleistet werden, dass alle interessierenden Inhalte angesprochen werden, andererseits geht es darum, die Vergleichbarkeit der Interviews zu sichern. Die Offenheit wiederum soll spontane Erzählungen ermöglichen.

Der Leitfaden, der in den Interviews für diese Arbeit verwendet wurde, besteht aus drei Themenkomplexen und einer abschliessenden Frage. Die Reihenfolge der Themenkomplexe wurde vorab festgelegt, konnte aber dem Gesprächsverlauf angepasst werden (Döring & Bortz, 2016). Die Themenkomplexe enthalten Fragen, die allen Interviewpartnern gestellt wurden, um sicherzustellen, dass keine interessierenden Themenbereiche vergessen werden und um die Interviews miteinander vergleichen zu können. Darüber hinaus sind Stichworte bzw. einzelne Fragen formuliert, die bei Bedarf gestellt werden konnten, wenn z. B. eine Frage zum besseren Verständnis präzisiert werden musste oder Inhalte vom Befragten nicht angesprochen wurden. Die Reihenfolge der Fragen musste nicht streng eingehalten werden, vor allem auch, wenn sich Interviewpartner im Gesprächsverlauf bereits zu interessierenden Inhalten geäußert hatten, bevor die Frage gestellt wurde.

Der Leitfaden entspricht inhaltlich weitgehend den detaillierten Forschungsfragen und zielt auf die Klärung der Fragen ab, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind, welche Kompetenzen zur Lösung dieser Aufgaben benötigt werden und wie die Schule dazu beitragen kann, auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft vorzubereiten. Solche Aufgaben stellen sich sowohl in privaten sozialen Netzen in der unmittelbaren Lebensumgebung als auch in beruflichen sozialen Netzen sowie bei der Mitwirkung in Milizgremien (vgl. Eberle & Brüggemann, 2013, S. 111). Entsprechend stellt der erste Themenkomplex Fragen zum privaten Bereich, der zweite zum beruflichen Bereich und der dritte zum Milizbereich. Wenngleich die Experten als Funktionsträger befragt wurden, konnten Exkurse über das Privatleben der Befragten interessieren, wenn sie für den Forschungskontext relevant sind (Bogner et al., 2014, S. 25). Insofern schien es gerechtfertigt, auch Fragen zu anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im privaten Bereich zu stellen.

Dem Leitfaden in der endgültigen Form ging eine allgemeine Einleitung zum Thema mit Anmerkungen zum Verlauf des Interviews voraus. Der Leitfaden beginnt mit dem ersten Themenkomplex, der das Verständnis von anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben und den benötigten Kompetenzen zur Lösung dieser Aufgaben sowie den Beitrag des Gymnasiums im privaten Bereich untersucht. Die ersten beiden Fragen lauten: „Welche Aufgaben stellen sich

Ihnen im privaten Alltag?“ und „Was daran ist anspruchsvoll?“ Die erste Frage ist als Einstiegsfrage gedacht, um den Beginn des Interviews zu erleichtern. Die beiden Fragen zielen darauf ab, ob es im privaten Bereich gesellschaftliche Aufgaben gibt, die als anspruchsvoll empfunden werden, und ob zwischen Aufgaben und anspruchsvollen Aufgaben differenziert wird. Die dritte Frage lautet: „Wie bewältigen Sie diese Aufgaben?“ Obwohl die Frage darauf abzielt zu erheben, welche Kompetenzen zur Lösung dieser Aufgaben benötigt werden, wird der Begriff bewusst nicht verwendet. Auf diese Weise soll die Offenheit für die verschiedenen Konzeptionen der Interviewten gewährleistet werden. Die vierte Frage lautet: „Was kann Schule dazu beitragen, dass sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet sind?“ Die Frage ist mit dem Begriff „Schule“ allgemein formuliert. Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass ein Kompetenzaufbau über die verschiedenen Schulstufen stattfindet und diese somit nicht in Widerspruch zueinander stehen. Zum anderen wurde in der Einleitung ein Überblick über das Thema gegeben, aus dem der explizite Bezug zur Matura und zu den Gymnasien hervorgeht und der im Interviewverlauf auch beachtet wurde. Der erste Themenkomplex schließt mit der Frage, welche zukünftigen Aufgaben sich im privaten Bereich stellen. Dies zielt darauf ab, dass sich anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben über einen längeren Zeitraum stellen können. Sie können heute schon relevant sein und es über längere Zeit bleiben. Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft können sich aber auch im Zeitablauf wandeln. Darüber hinaus soll Schule nicht nur auf heutige anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereiten, sondern gerade auch auf zukünftige anspruchsvolle Aufgaben. Deshalb war es sinnvoll mit zu erfragen, welche zukünftigen Aufgaben die Experten als anspruchsvoll erachten. Dies wäre auch dann von Interesse, sollten sich keine Unterschiede zwischen heutigen und zukünftigen gesellschaftlichen Aufgaben ergeben. Die Frage nach gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben soll Offenheit für verschiedene Konzepte in zeitlicher Perspektive gewährleisten.

Der zweite Themenkomplex untersucht, was unter anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben, die sich im beruflichen Kontext stellen, verstanden wird, welche Kompetenzen zur Lösung dieser anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben als nötig erachtet werden und welcher Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft erwartet wird. Die Fragen zielen auf die Erhebung der beruflichen Beiträge zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben mit gesellschaftlicher Relevanz ab. Prinzipiell ist dieser Themenkomplex gleich aufgebaut wie der erste. Zwei weitere Fragen, die zum privaten Bereich nicht gestellt werden, kommen hinzu. Die erste Frage lautet: „Welche Fähigkeiten und Kenntnisse braucht es allgemein, um diese anspruchsvollen (zukünftigen) Aufgaben zu meistern?“ Die Frage möchte erheben, ob sich, falls sich für die Zukunft andere anspruchsvolle Aufgaben

in der Gesellschaft ergeben, auch die benötigten Kompetenzen zu deren Bewältigung wandeln. Der Themenkomplex schliesst mit der Frage ab, welche Kenntnisse eine Führungskraft im Vergleich zu einem Mitarbeitenden ohne Leitungsfunktion benötigt. Sie zielt darauf ab zu erheben, welches Verständnis der Experte bzw. die Expertin von den Kompetenzen hat, die mit einer Führungs- und demzufolge Entscheidungsfunktion verbunden sind. Die Antworten auf diese Frage könnten im Vergleich zu den Antworten auf die Frage, welche Kompetenzen allgemein benötigt werden, interessant sein.

Der dritte Themenkomplex untersucht das Verständnis von anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben, den benötigten Kompetenzen zur Lösung dieser Aufgaben sowie den Beitrag der Schule im Milizsystem. Dieser Bereich ist wiederum gleich aufgebaut wie der erste Themenkomplex. Damit wird sichergestellt, dass die Antworten zu den drei Komplexen verglichen werden können, um zu prüfen, ob sich die Aufgaben, Kompetenzen und der Beitrag der Schule in diesen Bereichen unterscheiden oder ob sie Ähnlichkeiten aufweisen.

Die Abschlussfrage des Interviews lautet: „Was sind für Sie weitere anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft?“ Diese Frage sollte ermöglichen, anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft insgesamt zu nennen, die bei den vorherigen Themenkomplexen noch nicht genannt wurden, sei es, weil die Antworten nicht den Themenbereichen zuzuordnen waren oder weil die Expertinnen und Experten bei den anderen Themenkomplexen nicht an weitere Aufgaben dachten. Die Frage ist bewusst auf einem anderen Abstraktionsniveau gehalten; während die Fragen der drei Themenkomplexe sich auf konkrete Bereiche beziehen, zielt die Abschlussfrage auf die Gesellschaft im Allgemeinen. Damit soll die Offenheit für ein weiteres Verständnis von anspruchsvollen Aufgaben sichergestellt werden.

Die Formulierung der einzelnen Fragen wurde durch „Pretests“ einer Prüfung unterzogen (vgl. Bogner, 2014, S. 34). Vor der Datenerhebung wurde der Interviewleitfaden in zwei Probeinterviews getestet, um Verständlichkeit und Umfang der Fragen zu beurteilen. Für die Probeinterviews wurde je ein Entscheidungsträger aus dem Teilsystem Massenmedien und aus dem Teilsystem Wirtschaft befragt. Die Auswahl der Experten für die Probeninterviews hat sich an den gleichen Kriterien orientiert wie die Auswahl der Befragten für die Haupterhebung (siehe Kapitel 8.3), so dass eine Vergleichbarkeit der Befragten der Probeinterviews mit denjenigen der Haupterhebung sichergestellt war. Die fundierten Rückmeldungen der Befragten ermöglichten eine gezielte Überarbeitung, die zur Änderung von einzelnen Fragen und des Aufbaus des Leitfadens führte. Ausserdem konnte die Dauer der Gespräche ermittelt werden, so dass sie bei der Anfrage von Expertinnen und Experten angegeben werden konnte.

8.3 Auswahl der Experten

Die Auswahl von Expertinnen und Experten orientiert sich in erster Linie an der oder den Forschungsfragen. So gilt es Personen zu finden, die zum Forschungsthema Auskunft erteilen können. Meistens gibt es keinen klar definierbaren Expertenkreis, da der Expertenstatus ein zugeschriebener Status ist, der vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängt. Ausserdem wird bei den Expertinnen und Experten nicht nur von einer spezifischen Expertise, sondern aufgrund ihrer Position auch von Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenz ausgegangen (Bogner et al., 2014, S. 35). Auf der Basis theoretischer und empirischer Vorkenntnisse soll deshalb eine absichtsvolle und begründete Bildung der Stichprobe erfolgen, d. h., es sollen gezielt Fälle ausgewählt werden, die für die Fragestellung besonders aussagekräftig sind (Döring & Bortz, 2016, S. 302; Mayer, 2009, S. 38 f.). Diese Vorgehensweise entspricht einer abstrakt-methodologischen Vorgehensweise (Akremi, 2014, S. 268). Gläser und Laudel (2010, S. 117) formulieren folgende Kriterien zur Auswahl von Experten:

- Welcher Experte verfügt über die relevanten Informationen?
- Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
- Wer ist am ehesten bereit und verfügbar, um diese Informationen zu geben?

Angesichts der Fragestellung, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind, galt es Interviewpartner zu finden, die tatsächlich anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft ausüben und entsprechende Funktionen oder Positionen innehaben. Anspruchsvolle Aufgaben zeichnen sich unter anderem durch Handlungs- und Gestaltungsspielraum aus, der Entscheidungen erfordert (vgl. Kapitel 2). Die Auswahl war deshalb aufgrund von zwei Überlegungen zu treffen. Zum einen musste definiert werden, was Gesellschaft ist (siehe ausführlich Kapitel 6), um aus der Gesamtheit eine gezielte Auswahl treffen zu können. Zum anderen galt es zu überlegen, wer anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft ausübt und deshalb als Experte auf diesem Gebiet anzusehen ist. Zur Bestimmung des Gesellschaftsbegriffs wird auf den systemtheoretischen Ansatz nach Luhmann zurückgegriffen. Danach ist die moderne Gesellschaft eine Gemeinschaft ausdifferenzierter funktional spezialisierter, leistungsfähiger und relativ autonomer Teilsysteme bzw. Teilbereiche (Hillman, 2007, S. 291). Die moderne Gesellschaft als Ganzes besteht aus ungleichartigen, aber gleichrangigen Teilen. Es erfolgte keine explizite Gewichtung der Teilsysteme entsprechend ihrer Bedeutung, wie sie Gegenwartsdiagnosen vornehmen, da Luhmann generell von einer Gleichwertigkeit der Systeme ausgeht. Die Auswertung der Interviews könnte, je nach Systemreferenzen, jedoch eine unterschiedliche Bedeutung der Teil-

systeme ergeben. Die Ungleichartigkeit der einzelnen Teile führt zu einer Varianz der gewählten Interviewpartner. Dies ermöglicht unterschiedliche Ansichten und Perspektiven auf das Forschungsthema.

Experten sind nach der Definition von Bogner et al. (2014, S. 13) Personen, „die sich [...] die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für andere zu strukturieren.“ Ein Experte ist demnach eine Person, die über Sachverständigenwissen mit Deutungsmacht verfügt. Diese Eigenschaften treffen auf Entscheidungsträger zu. Deshalb werden Entscheidungsträger aus den Teilsystemen der Gesellschaft befragt. Dazu gilt es, die Teilsysteme der Gesellschaft genauer zu beschreiben, wie dies in Kapitel 6.4 geschehen ist. Gesellschaftlich relevante funktionale Teilsysteme sind danach Religion, Recht, Erziehung, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, soziale Bewegungen, Kunst, Massenmedien und Gesundheit. Jedes gesellschaftliche Teilsystem nimmt in der Gesellschaft insgesamt eine spezifische Funktion wahr. Dies gilt zwar nicht für die sozialen Bewegungen (Krause, 2005, S. 34). Dennoch sollen sie aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung mit einbezogen werden. Die Binnendifferenzierung der Teilsysteme ermöglichte für die jeweiligen Teilsysteme relevante Organisationen zu differenzieren (siehe Kapitel 6.6).

Die konkrete Auswahl der einzelnen Interviewpartner fand in einem mehrstufigen Verfahren statt. Nachdem Gesellschaft mit ihren Teilsystemen definiert war, mussten über die Binnendifferenzierung der Teilsysteme die für die jeweiligen Teilsysteme relevanten Organisationen definiert werden. Dabei wurden entsprechend den unterschiedlichen Bereichen, in denen sich anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben stellen, Organisationen im beruflichen Bereich sowie im Milizsystem berücksichtigt (siehe Kapitel 6.7). Dann wurden aus jedem Teilsystem Organisationstypen, die in Bezug auf die Fragestellung besonders relevant erschienen, ausgewählt. Eine Beschränkung bei der Auswahl erfolgte aus ressourcenbedingten Gründen. Die Organisationstypen, die berücksichtigt wurden, sind in der nachfolgenden Tabelle unterstrichen.

Teilsystem	Binnendifferenzierung
Religion	<u>Kirche</u> , Theologie und <u>Diakonie</u>
Recht	<u>Gerichte</u> , Rechtsanwaltskanzleien, <u>Staatsanwaltschaften</u>
Erziehung	<u>Schule</u> , Hochschule, andere Bildungseinrichtungen
Politik	<u>Parteien</u> , <u>Verwaltung</u> , <u>Parlament</u> , Interessenverbände
Wirtschaft	<u>Produzenten</u> , Händler, Dienstleister
Wissenschaft	<u>Universitäten</u> , <u>Fachhochschulen</u>

Teilsystem	Binnendifferenzierung
Soziale Bewegungen/ Protestbewegungen	<u>ökologische Bewegungen</u> , <u>Organisationen für Menschenrechte</u>
Kunst	<u>Museum</u> , <u>Theater</u> , Konzerthaus, Orchester, Kulturstiftung
Massenmedien	<u>Print</u> , <u>Rundfunk</u> , Fernsehen
Gesundheit	<u>Krankenhäuser</u> , Arztpraxen, Apotheken, <u>Gesundheitspflege</u>

Tabelle 9: Binnendifferenzierung funktionaler Teilsysteme

Bei der Auswahl der Organisationstypen wurde darauf geachtet, dass keine Überschneidungen zu anderen Teilsystemen entstanden bzw. ein Organisationstyp möglichst nur in einem Teilsystem Berücksichtigung fand. Im Teilsystem Kirche wurde der Bereich Theologie unter den Bereich Kirche subsumiert, so dass die Bereiche Kirche und Diakonie massgebend für die Auswahl der Organisationen war. Im Bereich Recht wurden Rechtsanwaltskanzleien nicht berücksichtigt, da in diesem Bereich eher wirtschaftliche als gesellschaftliche Aspekte im Vordergrund stehen und diese im Teilsystem Wirtschaft berücksichtigt werden. Im Teilsystem Erziehung wurden die Schultypen berücksichtigt, die von den allermeisten Schülerinnen und Schülern durchlaufen werden und die dementsprechend eine hohe gesellschaftliche Relevanz haben. Es wurde keine Hochschule als Organisation ausgewählt, da dies über das Teilsystem Wissenschaft abgedeckt wird. Im Teilsystem Politik wurden Partei und Parlament berücksichtigt und zunächst Verwaltung mitberücksichtigt. Im Teilsystem Wirtschaft wurden Handel und Dienstleistung nicht berücksichtigt, da diese Aspekte sowohl in den anderen Bereichen des Teilsystems sowie in anderen Teilsystemen eine bedeutende Rolle spielen. Für die Teilsysteme Wissenschaft und Soziale Bewegungen war keine weitere Auswahl bzw. Abgrenzung nötig. Da ein Theater oft über mehrere Sparten verfügt und somit mehrere Kategorien vereint, wurden beim Teilsystem Kunst Theater, Konzerthaus und Orchester zur Organisation „Theater“ gerechnet. Kulturstiftungen wurden nicht berücksichtigt, da sie einen weniger allgemeinen gesellschaftlichen Auftrag haben als Museen und Theater. Im Teilsystem Massenmedien wurde die Auswahl aus forschungspraktischen Gründen auf Print und Rundfunk beschränkt, da ein Entscheidungsträger aus dem Bereich Fernsehen nicht als Experte zu gewinnen war. Im Teilsystem Gesundheit wurden Arztpraxen und Apotheken nicht berücksichtigt, da die ärztlichen Aspekte vom Bereich Krankenhaus miterfasst wurden und bei Apotheken vermutlich eher wirtschaftliche Aspekte im Vordergrund stehen. Dagegen wird ein Verband der Gesundheits- und Krankenpflege herangezogen, da diese in einer alternden Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Nach der Auswahl der Organisationstypen wurden konkrete Organisationen, die dem jeweiligen Organisationstyp zugerechnet werden können, bestimmt. Hier fanden verschiedene Kriterien Anwendung, um möglichst unterschiedliche Organisationen zu berücksichtigen. Ein Auswahlkriterium war die Bedeutung der Institution. Als Massstab wurden die Reputation, eine mögliche Marktführerschaft, die Grösse oder auch die Funktion als oberste Behörde bzw. als Dachorganisation herangezogen. Die Grösse und die Komplexität der Institution liessen eine entsprechende Vielfalt an anspruchsvollen Aufgaben vermuten. Bei Organisationen im Schulbereich kam aber nicht nur die Grösse der Schule, sondern auch die Zusammensetzung des Einzugsgebietes als Kriterium infrage, ebenso realisierte innovative Konzepte.

Im Folgenden werden die Kriterien, die bei der Auswahl der konkreten Organisation handlungsleitend waren, beschrieben. Dies kann allerdings nur insoweit erfolgen, als die Anonymität der ausgewählten Organisationen und ihrer Funktionsträger gewahrt bleibt. Aus diesem Grund ist die Auswahl der Organisationen unterschiedlich detailliert dargestellt.

Im Teilsystem der Kirche sollte ein Entscheidungsträger der katholischen Kirche befragt werden, da die römisch-katholische Kirche mit einem Anteil von 37,7 Prozent die grösste Glaubensgemeinschaft der Schweiz darstellt (Bundesamt für Statistik ,2018a). Da die evangelisch-reformierten Landeskirchen mit einem Anteil von 25,5 Prozent die zweitgrösste Religionsgemeinschaft der Schweiz sind und zudem den Bereich der Diakonie repräsentieren, wurde ein Entscheidungsträger aus diesem Bereich befragt. Im Teilsystem Recht wurden ein Entscheidungsträger eines Gerichts sowie ein Entscheidungsträger einer Staatsanwaltschaft eines grösseren Kantons ausgewählt.

Entsprechend der Bedeutung (gemessen an der Anzahl Bildungsinstitutionen und Lernender) sollten im Bereich Erziehung Schulen aus dem Bereich Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II ausgewählt werden.

Bildungsstufe	Anzahl Bildungseinrichtungen	Anzahl Lernende
Primarstufe 1–2 (Kindergarten, Eingangsstufe 1./2. Jahr)	5454	170566
Primarstufe 3–8 und Sekundarstufe I	6198	726592
Sekundarstufe II	838	365171

Tabelle 10: Bildungsinstitutionen 2015/16. Quelle: Bundesamt für Statistik 2018b

Eine alleinige Orientierung an der Grösse schien jedoch bei Schulen nicht sinnvoll. Zwar gewährleistet die Grösse eine hinreichende Vielfalt an Aufgaben und Herausforderungen, zusätzliche Kriterien waren jedoch die Struktur des Wohngebietes, in dem die Schule liegt, oder auch das pädagogische Konzept der Schule. Im Bereich der Primarschulen wurde eine Schule aus einem Quartier gewählt, das bei Kriterien wie Arbeitslosenquote, Ausländeranteil, Anteil Sozialhilfeempfänger oder auch Gymnasialquote im Mittelfeld liegt und damit ein gut durchmisches Quartier ohne Extreme darstellt. Im Bereich der Sekundarstufe I wurde eine Schule gewählt, die nach dem pädagogischen Konzept des altersdurchmischten und selbstständigen Lernens geführt wird. Lernatelier, Unterricht in Spezialräumen, reflektierendes Lernen und die pädagogische Einheit sind die Gefässe, in denen vier als zentral erachtete Kompetenzen gezielt geschult werden. Im Bereich der Sekundarstufe II wurde eine öffentliche Mittelschule mit sämtlichen Maturitätsprofilen sowie einem Untergymnasium und einer FMS gewählt. Die Schule hat 2500 Schülerinnen und Schüler und ist eine der grössten Mittelschulen der Schweiz. Da sie sämtliche Maturprofile anbietet, werden auch Aussagen über sämtliche Profile möglich, was zu einer umfassenderen Betrachtungsweise beiträgt. Der Kanton wurde gewählt, da sich hier eine mittlere Maturitätsquote findet. Gleichzeitig weist die gewählte Schule die höchste „Durchfallquote“ während der Probezeit auf, was auf einen sehr unterschiedlichen Background der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist. Eine Schule aus einem Quartier mit heterogenerem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zu wählen, war insofern gerechtfertigt, als die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler der beiden anderen Schulen – zumindest insofern die statistischen Angaben zu den Quartieren eine solche Einschätzung zulassen – weniger heterogen sind.

Bei der Auswahl der Organisationen aus dem Teilsystem Politik wurden unterschiedliche Parteien berücksichtigt. Kriterien für die Auswahl eines Unternehmens aus dem produzierenden Bereich waren die Grösse des Unternehmens sowie die Bedeutung der Branche, in der das Unternehmen tätig ist. Als Kriterium für die Auswahl einer Universität wurde deren Bedeutung herangezogen, gemessen an ihrem Ranking. Für die Fachhochschule diente die Grösse als Kriterium. Im Teilsystem Soziale Bewegungen waren wiederum die Grösse und die Bedeutung der Organisation ausschlaggebende Kriterien. Im Teilsystem Kunst wurde die Bedeutung eines Museums anhand der Besucherzahlen ermittelt. Ein Theater wurde zum einen nach seiner Grösse, zum anderen aber auch danach ausgewählt, dass es über mehrere Sparten verfügt. Auch im Bereich der Medien war die Grösse das Kriterium zur Auswahl eines entsprechenden Verlagshauses, während im Bereich Rundfunk der Marktanteil und die Publikumsreichweite ausschlaggebend waren. Im Teilsystem Gesundheit wurde nicht nur auf die Grösse

geachtet, sondern auch darauf, dass es ein Vollversorgungszentrum ist, das über ein breites Leistungsangebot verfügt. Im Bereich der Gesundheitspflege fiel die Wahl auf eine Dachorganisation, deren Organisationen einen wesentlichen Teil des schweizerischen Gesundheits- und Sozialwesens ausmachen.

Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass sowohl Organisationen aus dem Profit- als auch aus dem Non-Profit-Bereich vertreten waren. Des Weiteren wurden Funktionsträger aus dem Milizbereich berücksichtigt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick, aus welchen gesellschaftlichen Teilsystemen sowie Organisationstypen (siehe Kapitel 6.6) Interviewpartner berücksichtigt wurden.

	Staatliche NPO		Staat		Private NPO	
	PO	Gemeinwirtschaftliche NPO	Justiz	Soziokulturelle NPO	Politische NPO	Soziale NPO
Interview 1		Erziehung (Miliztätigkeit)				
Interview 2		Politik				
Interview 3		Erziehung				
Interview 4						Gesundheit
Interview 5			Recht			
Interview 6			Recht			
Interview 7		Erziehung (Miliztätigkeit)				
Interview 8		Gesundheit				
Interview 9	Wurde nicht einbezogen					
Interview 10		Kunst				
Interview 11		Massenmedien				
Interview 12					Politik (Miliztätigkeit)	
Interview 13		Wissenschaft				
Interview 14					Sozial- und Protestbewegungen	
Interview 15				Kirche		
Interview 16		Kunst				
Interview 17					Sozial- und Protestbewegungen	

	<div> <div>Staatliche NPO</div> <div>Staat</div> <div>Private NPO</div> </div>					
	PO	Gemeinwirtschaftliche NPO	Justiz	Soziokulturelle NPO	Politische NPO	Soziale NPO
Interview 18	Massenmedien					
Interview 19	Wirtschaft					
Interview 20		Wissenschaft				
Interview 21				Kirche		

Tabelle 11: Gesellschaftliche Teilsysteme und Organisationstypen und deren Berücksichtigung bei der Auswahl der Interviewpartner

Die Auswahl des konkreten Experten orientierte sich an dessen Stellung in der Organisation. Als Experten kommen vor allem die Leitungsgremien einer Organisation infrage. Eine Person mit leitender Funktion ist gleichzeitig als Experte anzusehen, der über Deutungs- bzw. Erfahrungswissen verfügt. Meuser und Nagel (1991, S. 443 f.) beschreiben allerdings, dass Expertinnen und Experten oft nicht unbedingt auf der obersten Ebene einer Organisation zu suchen sind, sondern auf der zweiten oder dritten Ebene, weil dort normalerweise Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden. Könnte vermutet werden, dass relevante Entscheidungen von einer Person in einer anderen Position getroffen werden, wurden Funktionsträger nicht nur auf der obersten Hierarchiestufe befragt. Als sekundäre Auswahlkriterien dienten soziodemographische Kriterien, um eine Streuung über Alter, erlernten Beruf und Geschlecht zu erhalten und damit sicherzustellen, dass Experten nicht nur aus verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft, sondern auch mit unterschiedlichem soziodemographischem Hintergrund befragt werden. Die sekundären Auswahlkriterien konnten allerdings nicht vollumfänglich berücksichtigt werden, da der Zugang zu den Experten nicht immer einfach war. An alle angefragten Experten wurde ein Anschreiben per E-Mail versandt, das zusätzlich per Post verschickt wurde. Aus Gründen des Zugangs zu den Expertinnen und Experten wurden im Teilbereich Erziehung drei Organisationen berücksichtigt, im Teilsystem Wirtschaft hingegen nur eine Organisation.

Die Auswahl der Experten ist nicht abschliessend. Mit ihr soll ein möglichst breiter Bereich der verschiedenen Teilsysteme erfasst werden, die Vielzahl existierender Organisationen lässt im Rahmen dieser Arbeit jedoch keine komplette Erfassung zu. Da die Gesellschaft aus verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen besteht, die kein einheitliches Ganzes ergeben, kann auch mit den Interviews nicht angestrebt werden, ein einheitliches Bild zu zeichnen. Vielmehr sind angesichts der unterschiedlichen Wahrnehmungsmuster der einzelnen Teilsysteme

unterschiedliche Perspektiven und Sichtweisen zu erwarten. Statistische Repräsentativität kann und soll, gemäss dem qualitativen Forschungsdesign, nicht angestrebt werden.

8.4 Beschreibung der Stichprobe

Die Namen der befragten Personen werden bei der Beschreibung der Stichprobe und der Darstellung der Ergebnisse anonymisiert, indem Kürzel (I 1, I 2 usw.) verwendet werden. Die Kürzel stehen für die einzelnen Befragten und sind in der Reihenfolge der Interviews nummeriert (vgl. Parpan-Blaser, 2011, S. 151). Die Anonymisierung erweist sich insofern als relativ schwierig, als über die detaillierte Beschreibung der Überlegungen zur Auswahl der Organisationen und deren Funktionsträgern unter Umständen Rückschlüsse auf die interviewte Person möglich sind. Es wurden 21 Interviews geführt. Die 21 befragten Personen sind zwischen 35 und 76 Jahre alt, die Mehrzahl liegt zwischen 48 und 63 Jahren. Von den Befragten sind 15 männlich und 6 weiblich. 16 der Befragten verfügen über einen universitären Hochschulabschluss, wobei eine Befragte zunächst eine Berufsausbildung absolviert hat. 3 der Befragten verfügen über einen anderen Hochschulabschluss und 2 im ersten Ausbildungsgang über keinen Hochschulabschluss, der in einem Fall aber durch einen Nachdiplomstudiengang ergänzt wurde. 2 der Befragten sind Theologen, 3 Juristen, 3 Pädagogen, 2 Psychologen, 1 Pharmazeut, 1 Literaturwissenschaftler, 2 Ärzte, 1 Kunsthistoriker, 1 Germanistin, 1 Ingenieur in Elektrotechnik, 1 Fotograf, 1 Drogist, 1 Betriebsökonomin. Bei den befragten Personen handelt es sich um Leitungspersonen der jeweiligen Organisationen. Ein Interview aus dem Bereich Verwaltung wurde in die Auswertung der Daten nicht einbezogen, da mit dem Interview nicht die erwünschten Informationen erhoben werden konnten.

8.5 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden von September bis Dezember 2017 geführt. 4 Expertinnen und Experten baten vorab um den Interviewleitfaden. Bogner et al. (2014, S. 31) führen dazu aus, dass ein Versenden des Interviewleitfadens vor dem Interview gerechtfertigt sein kann, wenn Experten ausdrücklich darum bitten oder es der Herstellung von Vertrauen bei „heiklen“ Interviewpartnern dient. Sie weisen aber auf den Nachteil hin, dass es schwieriger ist, vom Leitfaden abzuweichen, wenn dieser den Befragten bereits vorliegt (Bogner et al., 2014, S. 31). Zu Beginn des Interviews wurde den Experten ein Überblick über das Thema gegeben, sie wurden über die Zielsetzung der Arbeit und den Zweck des Interviews informiert. Dabei wurde Anonymität zugesichert und um eine Einwilligung zur Aufzeichnung des Gespräches gebeten, um ein wörtliches Transkript zu erstellen. Dies bildet die Voraussetzung für eine gründliche Auswertung.

Die Gespräche wurden, bis auf ein Interview, bei dem die Einwilligung zur Aufzeichnung nicht gegeben wurde, aufgezeichnet. Die Aufzeichnungen wurden vollständig nach einfachen wissenschaftlichen Regeln (inhaltlich-semantisches Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl, 2017) transkribiert. Da die Transkription von einem Transkriptionsservice durchgeführt wurde, anonymisierte die Autorin die Interviews erst nach der Transkription. Das Interview, das nicht aufgezeichnet werden konnte, wurde so gut wie möglich handschriftlich festgehalten.

Die meisten soziodemographischen Daten konnten vor den Interviews durch eigene Recherche erhoben werden, fehlende Informationen wurden am Ende der jeweiligen Interviews erbeten. Nach Abschluss des Interviews wurde jeweils ein Postskript angefertigt, in dem Eindrücke, die durch die Aufzeichnung nicht festgehalten werden konnten, notiert wurden. Die Notizen beinhalten z. B. das Auftreten der interviewten Person, die Räumlichkeiten, in denen das Gespräch stattfand, eventuelle Unterbrechungen (z. B. Telefonate), nonverbale Reaktionen sowie die Situation nach dem Interview (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 367). Die Dauer der Interviews betrug zwischen 30 und 60 Minuten, die durchschnittliche Länge lag bei etwa 50 Minuten. Die Interviews fanden bis auf drei Ausnahmen in den Räumen der jeweiligen Institutionen (Büros der Befragten, Sitzungszimmer usw.) statt.

8.6 Datenanalyse

Die Analyse von Experteninterviews zielt im Vergleich mit anderen Interviewtexten darauf ab, „das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 452). Deshalb interessiert nicht der einzelne Text oder Befragte in seiner Besonderheit, sondern der Experte wird als Experte seiner „Zunft“ betrachtet. Die Auswertung von Experteninterviews orientiert sich darum „an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 453). Diese Form der Analyse eignet sich besonders dann, wenn grössere Datenmengen auszuwerten sind und keine Einzelfallanalyse – im Stil der Sequenzanalyse – geplant ist, sondern eine vergleichende Auswertung von einem Dutzend oder mehr Experteninterviews (Bogner, 2014, S. 78). Das inhaltsanalytische Vorgehen und die komparative Analyse, wie sie in dieser Arbeit verwendet werden, „stellen eine Bündelung der Aussagen über die einzelnen Gespräche hinweg in den Vordergrund, so dass in der Darstellung der Ergebnisse die einzelnen Fälle nicht mehr als solche plastisch werden“ (Parpan-Blaser, 2011, S. 139 f.).

Für die Auswertung von Experteninterviews eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse (Bogner, 2014). In der Literatur werden verschiedene Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden, z. B. die inhaltlich-strukturierende, die evaluative oder die typenbildende Inhaltsanalyse. Dabei gilt die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse, wie sie beispielsweise von Kuckartz (2016) und Mayring (2010) vertreten wird, als die zentrale Variante qualitativer Inhaltsanalyse.

„Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert“ (Schreier, 2014, S. 5).

Was die Fundierung des Kategoriensystems betrifft, vertreten Mayring (2010) und Kuckartz (2016) allerdings unterschiedliche Auffassungen. Während Mayring (2010, S. 92 f.) die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung der Strukturierungsdimensionen betont, hebt Kuckartz (2016) die Bedeutung der Entwicklung von Kategorien (auch) am Material hervor. Er lässt offen, inwieweit Kategorien theoriegeleitet oder induktiv am Material entwickelt werden, auf jeden Fall aber muss ein Teil der Kategorien aus dem Material stammen, damit die Passung des Kategoriensystems an das Material gewährleistet ist (Schreier, 2014, S. 5). Somit ist eine Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen möglich. Oft werden die Oberkategorien theoriegeleitet und die Unterkategorien am Material entwickelt. Aufgrund von Vorwissen ist es auch möglich, dass sich schon vor dem Durchsehen des Materials Unterkategorien ergeben. Diese sollten durch den Forschenden expliziert werden und in das Kategoriensystem eingehen (Schreier, 2014, S. 6).

Die Auswertung der Experteninterviews der vorliegenden Studie erfolgt mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Ihr Ablauf umfasst sieben Phasen (Kuckartz, 2016, S. 100 ff.):

- Phase 1: Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos
- Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien
- Phase 3: Kodieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien
- Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Textstellen
- Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
- Phase 6: Kodieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem

- Phase 7: Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen

Nachfolgend werden die einzelnen Analyseverfahren genau beschrieben.

Phase 1: Unter initiierender Textarbeit wird die intensive Befassung mit den Inhalten und dem sprachlichen Material eines Textes verstanden. Ziel ist es, „ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (Kuckartz, 2016, S. 56). Dies geschieht, indem man mit den Forschungsfragen an den Text herangeht, zentrale Begriffe markiert, wichtige Abschnitte kennzeichnet und Argumente und Argumentationslinien analysiert (ebd., S. 57). Memos sind hilfreich, um sowohl Notizen als auch eigene Gedanken festzuhalten, und können das Verfassen des Forschungsberichts erleichtern (ebd., S. 58). Die erste Phase schliesst mit einer Fallzusammenfassung ab, die sich an den Fakten orientiert.

Phase 2: Die Hauptkategorien werden deduktiv (a priori) gebildet, wie es sich bei einem Leitfadeninterview anbietet. „Bei der a priori Kategorienbildung werden die bei der Inhaltsanalyse zum Einsatz kommenden Kategorien auf der Basis einer bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung gebildet“ (Kuckartz, 2016, S. 64). Da es sich bei der Systematisierung auch um einen Interviewleitfaden handeln kann, ist die A-priori-Kategorienbildung nicht unbedingt an einer Theorie orientiert. Die Kategorien werden durch wichtige Aspekte aus der Literatur zum Forschungsgegenstand und ausgehend von den Forschungsfragen und dem sich daraus ergebenden Forschungsinteresse gebildet. „Für die Hauptthemen gilt, dass sie mehr oder weniger direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet werden können und bereits bei der Erhebung der Daten leitend waren“ (Kuckartz, 2016, S. 101). Somit bauen die Kategorien auf den theoretischen Vorüberlegungen auf, wodurch sichergestellt wird, dass diese die Analyse anleiten (Gläser & Laudel, 2010, S. 201). Die theoretischen Vorüberlegungen strukturieren damit über das Kategoriensystem „die Informationsbasis und unterstützen so deren Verwendung für die Beantwortung der Forschungsfrage“ (ebd.). Deduktive Ansätze weisen eine grösstmögliche Systematik und ein regelgeleitetes Vorgehen auf, sind dafür aber weniger offen. Induktive Ansätze suchen nach grösstmöglicher Varianz und sind offen, dafür aber weniger regelgeleitet (Reinhoffer, S. 127). Um die jeweiligen Vorteile zu nutzen, können die beiden Ansätze miteinander kombiniert werden (Reinhoffer, S. 133). Während die Hauptkategorien und ein Teil der Subkategorien deduktiv gebildet werden, erfolgt die Weiterentwicklung der Kategorien und die weitere Bildung von Subkategorien am Material (Kuckartz, 2016, S. 72). Damit wird eine deduktiv-induktive Vorgehensweise der Kategorienbildung gewählt.

Die in der klassischen Inhaltsanalyse erhobene Forderung nach trennscharfen Kategorien gilt nur für Kategorien, die so konstruiert sind, dass sie sich wechselseitig ausschliessen. Bei der thematischen Kodierung kann ein Textabschnitt jedoch mehrere Themen enthalten.

Deshalb können einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugeordnet werden, weshalb eine Kodierung auch mit mehreren Themen möglich ist (Kuckartz, 2016, S. 102).

In der vorliegenden Studie strukturieren die Forschungsfragen „Was sind anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft?“, „Welche Kompetenzen werden zur Lösung dieser Aufgaben benötigt?“ und „Was ist der Beitrag der Schule?“ den Interviewleitfaden. Die Fragen werden zum privaten Bereich, zum beruflichen Bereich und zum Milizsystem gestellt. Damit nehmen diese Themenbereiche eine zentrale Stellung im Forschungsprozess ein und sind dementsprechend nicht nur in den Forschungsfragen zu finden, sondern auch ein Hauptthema der Auswertung (vgl. Kuckartz 2016, S. 101). Die Hauptkategorien ergeben sich damit aus dem Interviewleitfaden, der wiederum die Forschungsfragen widerspiegelt.

Auch wenn für das Thema „Was sind anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft?“ bereits ein theoretisches Vorverständnis besteht, so ist für die Entwicklung dieser Kategorie weniger das Vorverständnis als das Forschungsinteresse ausschlaggebend.

Phase 3: Im ersten Durchlauf des Kodierprozesses wird das ganze Material kodiert. Das bedeutet dabei aber nicht, dass jede Textstelle kodiert wird. Zunächst ist vielmehr zu entscheiden, was von den erhobenen Daten ausgewertet wird, da es z. B. bei Interviews Exkurse gibt, die zugelassen werden, weil sie zu einer natürlichen Gesprächssituation beitragen, die aber für das Forschungsthema nicht relevant sind. Deshalb muss zunächst entschieden werden, was die konkreten Analyseeinheiten im Unterschied zu den Erhebungseinheiten sind und nach welchen Kriterien dies festgelegt wird (Akremi, 2014, S. 267). Ist dies erfolgt, stellt sich die Frage nach der Grösse des zu kodierenden Textsegments. In der Regel werden Sinneinheiten kodiert, mindestens jedoch ein ganzer Satz. Umfasst eine Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze, werden diese zusammen kodiert. Text um die relevante Information wird dann mitkodiert, wenn die Information ohne den sie umgebenden Text nicht verständlich ist (Kuckartz, 2016, S. 41 ff. und 104). Eine wichtige Hilfe ist der Kodierleitfaden,

„der für jede Kategorie eine Definition, typische Textpassagen als Ankerbeispiele und Kodierregeln zur Abgrenzung zwischen den Kategorien enthält. Der Kodierleitfaden wird zunächst theoriegeleitet entwickelt und in einer Pilotphase am Material weiter ausgebaut und ergänzt. Die Regeln werden in Tabellenform zusammengestellt. [...] Anhand des Kodierleitfadens wird dann bestimmt, wann welche Kategorie einer Textstelle zuzuordnen ist“ (Mayring & Fenzl, 2014, S. 548).

Zu den deduktiv entwickelten Hauptkategorien wird entsprechend dem eben beschriebenen Vorgehen ein Kodierleitfaden erstellt, in dem die Kategorienbezeichnungen und -definitionen dokumentiert wurden. Die Kategorien und der Kodierleitfaden werden in einem ersten Durchgang an drei Interviewtranskripten getestet. Die Kodierung erfolgt mit dem Programm MAXQDA. Für jede Kategorie werden im Kodierleitfaden mindestens zwei Textstellen aus

dem Material als Ankerbeispiele angeführt. Für jene Fälle, für die Abgrenzungsprobleme zwischen einzelnen Kategorien bestehen, werden Kodierregeln formuliert, um einheitliche Zuordnungen zu gewährleisten (Kuckartz, 2016).

Phase 4 und Phase 5: Die Hauptkategorien „anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich“, „anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizsystem“, „anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im sonstigen Ehrenamt“ werden jeweils in die Subkategorien „gegenwärtige“ und „zukünftige“ Aufgaben differenziert, was der Systematik des Interviewleitfadens entspricht. Bei der Hauptkategorie „anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft“ findet dies nicht statt. Die Hauptkategorien „benötigte Kompetenzen“ werden in die Subkategorien Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten sowie in die überfachlichen Kompetenzen gemäss der in den Kapiteln 4.3 und 4.5 entwickelten Systematik und den dort gebildeten Kategorien differenziert. Bei der Entwicklung der Hauptkategorien sowie der Subkategorien zum Bereich „Kompetenzen“ geben die theoretischen Vorüberlegungen einen Rahmen, der empirisch überprüft wird. Das Interviewmaterial wird Schritt für Schritt durchgegangen und die relevanten Textstellen werden den deduktiv gebildeten Kategorien zugeordnet. Sind Textstellen keiner deduktiv gebildeten Kategorie zuordenbar, werden direkt am Material induktive Kategorien entwickelt, indem eine neue Kategorie gebildet wird, die bisher nicht im Katagoreinsystem vorhanden war. Dies trifft allerdings nur für die beiden Katagorein „Selbstwirksamkeit“ und „Rollendistanz“ zu.

Auch zum Bereich „Beitrag der Schule“ besteht, wie besonders aus den Kapiteln 3–5 hervorgeht, theoretisches Vorwissen. Die Kategorie „Beitrag der Schule zum Milizbereich“ und „Beitrag der Schule zum sonstigen ehrenamtlichen Bereich“ wird zur Kategorie „Beitrag der Schule zum Ehrenamt und Milizbereich“ zusammengefasst, da die Antworten auf beide Bereiche zutreffen. Auch bei der Entwicklung der Subkategorien dieses Bereichs geben die theoretischen Vorüberlegungen den Rahmen, so dass auch diese Kategorien deduktiv gebildet werden.

Folgende Subkategorien der Hauptkategorie „überfachliche Kompetenzen“, die alle einen Bezug zu einer Zieldimension des MAR aufweisen(vgl. Kapitel 4.5), wurden deduktiv gebildet: differenziertes Denken, relative Autonomie, Lernbereitschaft, Lernkompetenz und Lernstrategien, Handlungsfähigkeit und Selbstständigkeit, klassische Arbeitstugenden, Verantwortung Subjekt, soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, Toleranz und Wertschätzung, Kommunikationsfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit, wertbezogene Grundhaltungen. Die folgenden Kategorien wurden ebenfalls deduktiv gebildet, sie weisen jedoch keinen Bezug zu einer Zieldimension des MAR auf: Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, Problemlösefähigkeit,

Kreativität, Leistung, Ambiguitätstoleranz, Konfliktbewältigung, Kritikfähigkeit. Die Kategorien Selbstwirksamkeit und Rollendistanz wurden induktiv gebildet. Zu einigen Subkategorien wurden keine Aussagen im Interviewmaterial gefunden, so dass sie gestrichen wurden. Im Einzelnen sind dies: Wahrnehmungsfähigkeit, respektvoller Umgang mit Vergangenheit, Gesundheit, Verantwortung Umwelt und politische Bildung. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien der Hauptkategorie „Überfachliche Kompetenzen“, wie sie im Kategoriensystem des Kodierleitfadens verwendet wurden.

	Subkategorien der Hauptkategorie überfachliche Kompetenzen	Induktiv gebildet	Deduktiv gebildet	In Interviews nicht genannt
1.	Selbstakzeptanz		x	
2.	Selbstreflexion		x	
3.	Selbstwirksamkeit	x		
4.	Positiver Lebensbezug		x	
5.	Differenziertes Denken		x	
6.	Wahrnehmungsfähigkeit			x
7.	Relative Autonomie		x	
8.	Problemlösefähigkeit		x	
9.	Respektvoller Umgang mit Vergangenheit			x
10.	Lernbereitschaft		x	
11.	Lernkompetenz, Lernstrategien		x	
12.	Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit		x	
13.	Kreativität		x	
14.	Leistung		x	
15.	Klassische Arbeitstugenden		x	
16.	Gesundheit			x
17.	Ambiguitätstoleranz		x	
18.	Verantwortung allgemein		x	
19.	Verantwortung Subjekt		x	
20.	Soziale Verantwortung		x	
21.	Verantwortung Umwelt			x
22.	Umweltkompetenz			x

	Subkategorien der Hauptkategorie überfachliche Kompetenzen	Induktiv gebildet	Deduktiv gebildet	In Interviews nicht genannt
23.	Kooperationsfähigkeit		x	
24.	Konfliktbewältigung		x	
25.	Kritikfähigkeit		x	
26.	Toleranz, Wertschätzung		x	
27.	Kommunikationsfähigkeit		x	
28.	Politische Bildung			x
29.	Wertbezogene Grundhaltungen		x	
30.	Persönlichkeitsentwicklung		x	
31.	Rollendistanz	x		

Tabelle 12: Überblick über die Bildung der Subkategorien der überfachlichen Kompetenzen

Die deduktive Bildung der Subkategorien für die Hauptkategorie „Beitrag der Schule“ orientiert sich an der gleichen Systematik wie die der Subkategorien der überfachlichen Kompetenzen. Tabelle 13 gibt einen Überblick über die Subkategorien der Hauptkategorien „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich“ und „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizbereich“.

	Subkategorien der Hauptkategorie „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich“	Subkategorien der Hauptkategorie „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizbereich/Ehrenamt“
1.	Selbstakzeptanz	–
2.	Selbstreflexion	–
3.	Selbstwirksamkeit	–
4.	Positiver Lebensbezug	–
5.	Differenziertes Denken	Differenziertes Denken
6.	Relative Autonomie	–
7.	Problemlösefähigkeit	–
8.	Lernbereitschaft	Lernbereitschaft
9.	Lernkompetenz	Lernkompetenz

	Subkategorien der Hauptkategorie „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich“	Subkategorien der Hauptkategorie „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizbereich/Ehrenamt“
10.	Leistung	–
11.	Klassische Arbeitstugenden	Klassische Arbeitstugenden
12.	Verantwortung allgemein	Verantwortung allgemein
13.	Persönlichkeitsentwicklung	–
14.	Kooperationsfähigkeit	–
15.	Kritikfähigkeit	–
16.	Wertschätzung, Toleranz	–
17.	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit

Tabelle 13: Subkategorien der Hauptkategorien „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich“ und „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizbereich/Ehrenamt“

Phase 6: Das ausdifferenzierte Kategoriensystem umfasst insgesamt 89 Kategorien, die auf zwei Gliederungsebenen angeordnet sind (Kuckartz, 2016, S. 38). 10 Hauptkategorien beschreiben die Grobstruktur des Analyserasters auf der ersten Gliederungsebene, 79 Kategorien sind diesen Hauptkategorien auf der zweiten Gliederungsebene untergeordnet. Der detaillierte Kodierleitfaden findet sich in Anhang 2.

„Das Vorgehen ist systematisch, regelgeleitet, an den Gütekriterien der Validität und der Reliabilität orientiert“ (Schreier, 2014, S. 3). Das Kategoriensystem ist valide, wenn es wesentliche Bedeutungsaspekte des Materials erfasst. Aufgrund dessen sollten zumindest einige Kategorien induktiv, wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, am Material entwickelt werden (ebd.). Die Reliabilität gilt als gegeben, wenn ein „intersubjektiv-konsensuales Textverständnis“ besteht, das nicht unbedingt mit einem Interrater-Koeffizienten berechnet werden muss (Kuckartz, 2016, S. 210 f.; Schreier, 2014, S. 3). Nachdem die Kodierung des Materials mit den Hauptkategorien abgeschlossen war, die Subkategorien gebildet wurden und das Kategoriensystem und der Kodierleitfaden in ihrer endgültigen Fassung vorlagen, wurde das gesamte Material mit den ausdifferenzierten Kategorien kodiert. Bei der Hauptkodierung wurden alle 20 aufgezeichneten Interviews von der Autorin mit dem überarbeiteten Kategoriensystem und dem Kodierleitfaden kodiert. Die Zweitkodierung wurde von einem Kodierer durchgeführt, der im Vorfeld der Kodierung entsprechend geschult wurde. Die Schulung beinhaltete einen Überblick über das Forschungsthema, eine detaillierte Einführung in das Kategoriensystem,

den Kodierleitfaden und die darin beschriebenen Kodierregeln (Bortz & Döring, 2006, S. 153; Kuckartz, 2016, S. 107). Um die Reliabilität der Auswertung zu überprüfen, wurde das Verfahren des konsensuellen Kodierens gewählt (Kuckartz, 2016, S. 211 f.). Die Autorin und ein weiterer Kodierer haben unabhängig voneinander ein Interview mit dem gleichen Kategorienleitfaden kodiert und die Kodierungen anschliessend verglichen. Differenzen wurden diskutiert und die Kodierungen wurden entsprechend festgehalten. Im Anschluss wurde unabhängig voneinander ein weiteres Interview kodiert und noch einmal besprochen. Die Berechnung von Cohens Kappa schien dagegen nicht sinnvoll, da Sinneinheiten kodiert wurden, deren Anfang und Ende von den Kodierern frei bestimmbar ist (ebd.).

9 Darstellung der theoretischen Konstrukte der in den Lehrplänen und im Interviewmaterial enthaltenen Zieldimensionen

Die Bildungsziele in den Lehrplänen werden im Rahmen eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses festgelegt. Bei der Formulierung der Ziele ist nicht immer fachspezifisches pädagogisch-psychologisches Wissen handlungsleitend. Dies bedeutet, dass die in den Lehrplänen enthaltenen Zieldimensionen wie beispielsweise Selbstakzeptanz oftmals eine alltagspsychologische Bedeutung haben, die nicht dem psychologischen Konstrukt gleichen Namens entspricht (Grob & Maag Merki, 2001, S. 200). Für wissenschaftliche Untersuchungen müssen die Zielkategorien in wissenschaftliche Analysekategorien transformiert werden (Grob & Maag Merki, 2001, ebd.; Grob et al., 2003, S. 314). Sie werden „mit theoretischen Konstrukten aus den Wissenschaftsgebieten der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie in Korrespondenz gebracht, die dem funktionalistischen Verständnis von Kompetenzen gerecht werden“ (Grob et al., 2003, ebd.). Eine ausführliche Beschreibung der wissenschaftlichen Konstrukte, die hinter den einzelnen Zieldimensionen der Lehrpläne stehen, findet sich bereits bei Grob und Maag Merki (2001, S. 251 ff.). Im Folgenden werden die Konstrukte, die hinter den in den Lehrplänen und Interviews genannten Zieldimensionen stehen, mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus Literatur und Forschung fundiert. Die Reihenfolge der dargestellten Konstrukte orientiert sich an der Systematik der in Kapitel 4.5 beschriebenen Zieldimensionen und der dort bereits kurz angesprochenen theoretischen Konstrukte. Auf eine Fundierung der Zieldimensionen Kreativität, Ambiguitätstoleranz und wertbezogene Grundhaltungen wird verzichtet, da sie jeweils nur einmal von den Befragten genannt wurden.

9.1 Selbstwert

Obwohl „Selbstakzeptanz“ nicht im MAR (1995) enthalten ist, findet sich diese Zieldimension in Form von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen im Interviewmaterial.

Unter Selbstakzeptanz kann die Art und Weise, wie man sich selbst in der Gesamtheit seiner Persönlichkeit wahrnimmt und akzeptiert, verstanden werden. Selbstakzeptanz ist die Fähigkeit, sich mit seinen Stärken und Schwächen zu akzeptieren. Sie ist ein wesentliches Merkmal der Ich-Identität und ein wichtiges Kriterium für das psychische Wohlbefinden, die persönliche Autonomie und das Lebensglück (Lexikon der Psychologie, 2019). Im wissenschaftlichen Diskurs entspricht sie weitgehend dem Konzept des Selbstwerts. Als Selbstwert wird die Bewertung des Bildes von sich selbst und damit die grundlegende Einstellung gegenüber der eigenen Person verstanden (Schütz, 2017, S. 1526). Selbstwert meint die Fähigkeit, sich selbst als wertvoll einzuschätzen und sich mit den sich selbst zugeschriebenen Fähigkeiten akzeptieren zu können.

Der Selbstwert hängt von der erfahrenen Wertschätzung durch relevante Bezugspersonen ab und hat Einfluss auf die Einschätzung der eigenen Kompetenz, das soziale Verhalten und auf Beziehungen zu anderen Menschen (Tenorth, 2007, S. 651). Ein genügendes Selbstwertgefühl ist Voraussetzung für die Fähigkeit, soziale Kontakte aufzunehmen und zu pflegen, sowie für die Bewältigung von Aufgaben und die Verarbeitung von Misserfolgen. Sich selbst als wertvoll einzuschätzen und zu akzeptieren, ist eine erlernbare Fähigkeit. Bei einem weiten Begriffsverständnis ist es deshalb gerechtfertigt, beim Selbstwert von einer überfachlichen Kompetenz zu sprechen (Grob & Maag Merki, 2001, S. 257).

Eng miteinander verbunden sind Selbstwert und Selbstkonzept. Das Selbstkonzept ist eine kognitive Struktur, eine Überzeugung, die sich auf einen Bereich beziehen kann und besagt, wer man selbst ist, z. B. ein guter Sportler. Der Selbstwert ist eine globale, bereichsübergreifende Einschätzung des eigenen Wertes, in der das globale Selbstkonzept für alle Lebensbereiche integriert ist (Woolfolk, 2014, S. 100). Je kleiner die Diskrepanz zwischen Real-Selbstaspekten und Ideal-Selbstaspekten ist – eine Person erlebt sich so, wie sie sein möchte oder wie sie sein zu müssen glaubt –, desto eher kann sich das Individuum selbst akzeptieren.

Humor und Lebensfreude können dem Selbstwert zugerechnet werden. Humor ist die Einstellung zum Leben, die die Menschen und menschlichen Verhältnisse, aber auch sich selbst in den Unzulänglichkeiten und Schwächen versteht und verzeiht (Ruch, 2017, S. 756). „Die Fähigkeit, die Komik eigener Missgeschicke und widriger Umstände zu erkennen und darüber zu lachen, ist eine personale Ressource, die sich im Laufe der individuellen Biographie entwickelt“ (Wicki, 2000, S. 175). Diese Fähigkeit kann dabei helfen, als schwierig oder belastend

empfundene Situationen zu bewältigen. Humor ermöglicht es, sich „mental von angetroffenen Umständen, Gefühlen oder Verhältnissen zu distanzieren und diese positiv zu transformieren. Dies erlaubt es, negative Affekte zu kontrollieren, den Selbstwert zu schützen und sich positiven Erfahrungen zuzuwenden“ (ebd.).

9.2 Selbstreflexion

Im MAR (1995) findet sich keine Zielformulierung zur Selbstreflexion. Selbstreflexion ist aber für die folgenden im MAR (1995) enthaltenen Zieldimensionen von Relevanz und kann diesen zumindest als Teilaspekt zugeordnet werden: Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Kritikfähigkeit, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit. Da die Wahlmöglichkeiten in allen Bereichen sowie die Optionen der Lebensgestaltung zugenommen haben und deshalb nicht nur mehr, sondern auch komplexere Entscheidungen getroffen werden müssen, ist Selbstreflexion eine wichtige überfachliche Kompetenz.

Leitgedanke dieser Fähigkeiten und Einstellungen ist, dass die Auseinandersetzung mit sich selbst Voraussetzung dafür ist, ein zutreffendes Selbstbild zu entwickeln. Diese Überlegungen finden sich auch in der Entwicklungspsychologie und der Selbstkonzeptforschung (vgl. Rakoczy, 2017, S. 1518; Grob & Maag Merki, 2001, S. 297). Unter Selbstkonzept versteht man das Gesamtsystem der Überzeugungen über die eigene Person, welches alle relevanten Merkmale (Fähigkeiten, Eigenschaften, körperliche Merkmale, Einstellungen, Werte etc.) umfasst. Die Überzeugungen bilden sich aufgrund der Verarbeitung selbstbezogener Informationen und Erfahrungen. Diese werden aus der Interaktion mit der Umwelt gewonnen und über Selbstbeobachtung und Interpretation des eigenen Verhaltens entwickelt (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 649). Damit wird auch im wissenschaftlichen Kontext davon ausgegangen, dass die kritische gedankliche Auseinandersetzung mit sich selbst die Voraussetzung für eine zutreffende Einschätzung der eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten ist. Diese metakognitive Aktivität entspricht der Selbstreflexion.

Kognitionspsychologisch meint Reflexion das „Sich-zurück-Wenden“ des Denkens und des Bewusstseins auf sich selbst. „Metakognitive Reflexion bezeichnet insbesondere die Fähigkeit, eigenes Verhalten, mentale Konzepte, Gefühle und Haltungen wahrzunehmen und in Bezug zur Umwelt kritisch zu hinterfragen. Sie ist notwendige Voraussetzung, um aus gemachten Erfahrungen zu lernen, vor, während oder nach dem Ereignis“ (Lutz, 2017, S. 1419). In komplexen, schwierigen Alltagssituationen führt eine reflektierte und differenzierte Analyse eines Problems sowie der Einbezug verschiedener Perspektiven zu adäquateren Lösungen und damit besseren Ergebnissen (ebd., S. 1420). Dies trägt zu mehr Selbstvertrauen und Zufriedenheit bei.

Die Selbstreflexion findet sich nicht nur in kognitiv ausgerichteten therapeutischen Ansätzen wieder, sondern hat auch in der psychoanalytischen Theorie und Praxis zentrale Bedeutung. So auch in der Tradition der Freud'schen Psychoanalyse, dort als „Introspektion“ bezeichnet. Gelingende Selbstreflexion trägt dazu bei, sich eigener Vorannahmen oder Abwehrmechanismen bewusst zu werden und etwaige Vorurteile z. B. gegen Angehörige von Fremdgruppen abzubauen. Deshalb ist sie, neben anderen, ein wichtiges Merkmal kommunikativer Kompetenz (Grob & Maag Merki, 2001, S. 298 f.). Zugleich ist sie die Voraussetzung für die Bereitschaft und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie. Sie reduziert die Wahrscheinlichkeit des Übertragens einer eigenen Problematik auf den oder die Kommunikationspartnerinnen und -partner. Als Fähigkeit, im Konfliktfall den Fehler auch bei sich selbst zu suchen, ist sie Bestandteil deeskalativer Konfliktlösestrategien und damit auch hochgradig gesellschaftlich relevant. Sie fördert die Einsicht in die Perspektivität der eigenen Wahrnehmungen und Wertvorstellungen und damit Toleranz gegenüber Weltdeutungsmustern, Wertesystemen und Lebensweisen (ebd., S. 299 f.).

9.3 Selbstwirksamkeit

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit entspricht nicht direkt einer Zieldimension des MAR (1995). Allerdings ist es für die Zieldimensionen Problemlösefähigkeit, Lernkompetenz und Selbstständigkeit von Relevanz und kann diesen zumindest als Teilaspekt zugeordnet werden (Grob & Maag Merki, 2001, S. 266).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) beruht auf der sozialkognitiven Theorie von Albert Bandura (1977). Selbstwirksamkeit ist die subjektive Überzeugung, bestimmte Anforderungen durch eigenes Können erfolgreich bewältigen zu können (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 651). Als Kognition beeinflusst sie die Wahrnehmung, die Motivation, die Leistung und das Verhalten einer Person in bestimmten Situationen, vor allem in Leistungssituationen. Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung gehen schwierige Aufgaben eher an und verfolgen sie ausdauernder als Personen, bei denen sie weniger stark ausgeprägt ist (Warner, 2017, S. 1527). Dabei ist nicht die tatsächliche Fähigkeit relevant, sondern die persönliche Erwartung, die Aufgabe lösen zu können. Positive Gefühle der Selbstwirksamkeit erhöhen die Wahrscheinlichkeit erfolgreichen Handelns. Jeder Erfolg stärkt wiederum den Glauben an die eigene Wirksamkeit und trägt zu einem gelassenen Handeln in neuen und anderen Situationen bei. Gefühle des Erfolgs oder des Misserfolgs beeinflussen somit das weitere Handeln. Der Begriff der Selbstwirksamkeit ist eng mit dem des Selbstkonzepts verbunden, ist aber von diesem zu un-

terscheiden. Das Selbstkonzept ist ein globaleres Konstrukt, das viele verschiedene Selbstwahrnehmungen umfasst, darunter auch die Selbstwirksamkeit (Woolfolk, 2014, S. 362). Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die eigene Fähigkeit, eine Aufgabe zu lösen, ohne sich dabei mit anderen zu vergleichen.

Neben verschiedenen handlungsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen drückt die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz aus (Warner, 2017, S. 1527). Selbstwirksamkeit beschreibt somit das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Generell wird zwischen Vertrauen und Selbstvertrauen unterschieden. Ersteres bezieht sich auf eine andere Person, Sache oder Prozess, letzteres auf das Vertrauen sich selbst gegenüber. Selbstvertrauen ist ein der Selbstwirksamkeitserwartung weitgehend entsprechendes Konzept und meint den Glaube, mit zukünftigen Problemen umzugehen und das Leben zu meistern (Wirtz, 2017, S. 1525).

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird Vertrauen auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert. In der biographietheoretischen Forschung gibt es Untersuchungen, die davon ausgehen, dass es Aufgabe des einzelnen Individuums ist den gesellschaftlichen Wandel zu bewältigen. Analysen weisen dabei sowohl auf die Rolle von Selbstvertrauen als auch auf Vertrauen in Bildung als biographische Ressource hin (Bartmann & Pfaff, 2013, S. 243). In einer weiteren Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird Vertrauen empirisch als Dimension von Interaktivität beschrieben und als Grundlage von Prozessen der Vergemeinschaftung verstanden. „Neben einem auf Personen bezogenen Vertrauen in sich selbst und in andere (Familie, Freunde, Professionelle) findet sich vor allem eine Thematisierung von generalisierten Formen des Vertrauens in pädagogische Institutionen, aber auch in allgemeinere Konstrukte wie Bildsamkeit oder Bildung als Wert“ (Bartmann, Pfaff & Welter, 2012, S. 780). Somit können grundsätzlich zwei verschiedene Bedeutungen des Phänomens Vertrauen unterschieden werden: „die Annahme von Vertrauen als reflexiv verfügbarer und rationaler Einstellungsdimension auf der einen und dessen Rekonstruktion als erfahrungsbasierte und in Interaktionszusammenhängen generierte implizite Struktur auf der anderen Seite“ (ebd.).

9.4 Differenziertes Denken

Die kursiv geschriebenen Teile der folgenden Bildungsziele des MAR (1995) (Art. 5, Abs. 1, 2 und 4) lassen sich der Zieldimension „differenziertes Denken“ zuordnen: „*Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven,*

analogen und vernetzten Denken. Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene.“

Zum differenzierten Denken gehört es, Probleme und Sachverhalte zu erfassen und auf den Punkt zu bringen, Zusammenhänge herzustellen, logisch, abstrakt und kritisch zu denken, sich mit der dinglich-materiellen und sozialen Umwelt auseinanderzusetzen sowie urteils- und entscheidungsfähig zu sein. Dies umfasst auch Informationen auszuwerten, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, Informationen zu verdichten und durchzudenken sowie eigene Entscheidungen zu begründen. Differenziertes Denken meint darüber hinaus, zukünftige Entwicklungen zu erkennen und daraus Schlüsse zu ziehen sowie Ziele und Strategien zu entwickeln und zu formulieren (Grob & Maag, Merki, 2001, S. 183 ff.).

Es gibt verschiedene Ansätze, die sich mit den Prozessen des Denkens befassen. Unterschieden werden kann zwischen diskursivem (zergliederndem, logisch schliessendem) und intuitivem (gefühlartigem, einfallsproduzierendem) Denken. In der neueren kognitiven Psychologie werden Prozesse des Denkens unter Wissensrepräsentation gefasst. Es wird zwischen bedeutungsbezogener Wissensrepräsentation, zu der das propositionale Denken zählt, und wahrnehmungsbezogener Wissensrepräsentation, zu der das bildhafte oder analoge Denken zählt, unterschieden. Intuition lässt sich beschreiben als unmittelbares, nicht auf Reflexion beruhendes Erfassen eines Sachverhaltes oder eines komplizierten Vorgangs (Klix, 2019). Intuition bzw. intuitives Denken kann als Erfahrungsdenken verstanden werden, dessen einzelne Stationen nicht mehr voll bewusst sind (Wirtz, 2017, S. 844). Dies entspricht implizitem Wissen, das als unbewusstes Erfahrungswissen abgerufen werden kann und das schnelle und analytische Begreifen oder „Erahn“ eines Bezugssystems erlaubt.

Problem- und Entscheidungssituationen werden immer komplexer. Jedes Problem ist durch eine Vielzahl von Einflussfaktoren gekennzeichnet, die voneinander abhängen und sich gegenseitig bedingen. Da Lösungen zu Problemen zunehmend Zielkonflikte beinhalten, müssen Vor- und Nachteile einer Lösung sorgfältig abgewogen werden. Das vernetzte Denken versucht, die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen der Einflussfaktoren sichtbar zu machen und so die Dynamik und Komplexität von Sachverhalten zu erfassen (Dubs, 2009, S. 320). Mit ihm sind somit auch Problemlösefähigkeit und Entscheidungsfähigkeit angesprochen. Diese spiegeln sich auch im kritischen Denken wider.

Kritisches Denken trägt zu gut durchdachten Urteilen und Entscheidungen bei und ist eine zentrale Kompetenz, um in einer sich schnell ändernden Welt zu bestehen (Jahn, 2012, S. 25). Es ist von zentraler Bedeutung beim angemessenen Umgang mit Komplexität und deren

Bewältigung (Ernst, 2000, S. 14–16). Jahn (2012, S. 26 f.) beschreibt, dass es das Ziel kritischen Denkens ist, zu unabhängigen und eigenständigen Erkenntnissen zu bestimmten Sachverhalten zu kommen, um so gut durchdachte Urteile und Entscheidungen zu treffen. Kritisches Denken führt zum unabhängigen und selbstsicheren Handeln. Der Prozess der Wissensverarbeitung und die Einsicht und das Verständnis für das eigene Handeln und Denken geschieht abwechselnd in Phasen der Reflexion und der sozialen Interaktion, d. h. im aktiven (kommunikativen) Austausch mit der relevanten Umwelt. „Kritisches Denken ist ein emanzipierender Prozess analytischer, ideologiekritischer, multiperspektivischer und konstruktiver Reflexion und sozialer Interaktion, in dem Annahmen und deren Wirkweisen offengelegt, analysiert und bewertet werden, um unabhängiger und bewusster urteilen, entscheiden und handeln zu können“ (ebd., S. 26).

Die verschiedenen Facetten differenzierten Denkens finden sich somit auch im wissenschaftlichen Kontext. Sie bilden eine wichtige Voraussetzung für die Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit.

9.5 Relative Autonomie

Die kursiv geschriebenen Teile der folgenden Bildungsziele des MAR (1995) (Art. 5, Abs. 1) lassen sich der Zieldimension „relative Autonomie“ zuordnen: „Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum *selbstständigen Urteilen* zu fördern.“ Der Begriff der Autonomie stammt aus dem Griechischen und bedeutet Eigengesetzlichkeit und Selbstständigkeit. Darin enthalten sind Unabhängigkeit im Sinne der Freiheit des Denkens sowie Unabhängigkeit von Autoritäten und Selbstbestimmung (Grob & Maag Merki, 2001, S. 283). Das Erziehungsziel der Autonomie des mündigen Subjekts entstammt dem Denken der Aufklärung. Vernunft als Mittel der Befreiung aus Heteronomie und Bildung als Programm sind durch Kant als zentrale pädagogische Kategorien gesetzt. Im 20. Jahrhundert griff die Kritische Theorie der Frankfurter Schule den Begriff wieder auf und kritisierte die Vorstellung des autonomen Subjekts der bürgerlichen Praxis als Ideologie. Stattdessen wurde der Begriff der Emanzipation betont, gedacht als Herauslösung aus historisch überholter, nicht mehr legitimierbarer, irrationaler und „unnötiger“ Herrschaft (ebd., S. 285). Die bis dahin unhinterfragte Autorität sah sich einem erhöhten Legitimationsdruck gegenüber und musste sich stärker rational begründen. In der Folge zeigte sich eine Bedeutungsverschiebung weg von

Werten des Gehorsams und der Unterwerfung hin zu Selbstverwirklichung. Dieser Wertewandel führte zu einer Neugewichtung von Autonomie als Erziehungsziel und zu zunehmend symmetrischen Interaktionen eines partizipativen Erziehungsstils.

Neben den normativen erziehungswissenschaftlichen, bildungstheoretischen und gesellschaftstheoretischen Überlegungen scheint die psychologische Perspektive bedeutsam. Der Begriff Autonomie findet sich zum einen in der Persönlichkeitspsychologie als Merkmal psychischer Gesundheit, zum anderen in der Sozialpsychologie als Gegenbegriff zu Konformität bzw. als Resistenz gegenüber dem Anpassungsdruck in Gruppen und der Beeinflussung durch Autoritäten (ebd., S. 286). Der Mensch entwickelt sich durch Beziehungen. Menschliche Entwicklung bedeutet sowohl Enkulturation und Vergesellschaftung als auch Selbstgestaltung des Individuums (ebd., S. 288). Autonomie meint dabei die Chance auf eine eigenständige Entwicklung und bildet die Voraussetzung für die Ausbildung von Identität (Breyer-Mayländer, 2018, S. 24). Sie kann nur relativ sein, da sich die Persönlichkeitsentwicklung immer als Prozess zwischen Bindung und Autonomie gestaltet. Autonomie in der Philosophie wiederum beinhaltet nicht nur einen individuellen Anspruch auf Selbstbestimmtheit, sondern auch die Forderung nach Verantwortung des Subjekts (Breyer-Mayländer, 2018, S. 23).

9.6 Lern- und Arbeitsstrategien

Der kursiv geschriebene Teil des folgenden Bildungsziels des MAR (1995) (Art. 5, Abs. 2) kann auf die Zieldimension „Lernkompetenz“ bezogen werden. *„Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.“* Mit diesem Ziel ist die Fähigkeit des selbstständigen Lernens angesprochen. Im Vergleich zu früheren Ansätzen ist heute die aktive, konstruktive Rolle des Individuums beim Lernen bedeutend. Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens kann als Antwort auf diese konstruktivistische Auffassung von Wissen und Lernen aufgefasst werden (Preckel & Hämmerle, 2007, S. 39). Aus pädagogischer Sicht kommt dem selbstgesteuerten Lernen eine wichtige Bedeutung zu, da es zur Mündigkeit und Selbstbestimmung beiträgt (Grob & Maag Merki, 2001, S. 490).

In der Literatur finden sich viele Beispiele zum selbstregulierten Lernen, die vorwiegend kognitive, motivationale, volitionale und metakognitive Prozesse betonen – so auch die folgende Definition: „Selbststeuerung ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art der Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmassnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler und verhaltensmässiger Art) ergreift und

den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht“ (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 258). Die Definition macht deutlich, dass ausreichende kognitive Fähigkeiten und metakognitive Kompetenzen nicht als Voraussetzung und Mittel selbstregulierten Lernens genügen, sondern es der Bereitschaft bedarf, sich selbstständig Ziele zu setzen, Erfolge und Misserfolge angemessen zu verarbeiten, Wünsche in Absichten und Vorhaben umzusetzen sowie das Lernen gegenüber konkurrierenden Handlungsalternativen zu priorisieren (Weinert, 1994, S. 196). Weinert (1996, S. 5) verweist über die oben genannten Facetten hinaus auf die Verfügbarkeit von Lern- und Problemlösestrategien als Voraussetzungen für selbstregulierte Lernprozesse.

Nach Tenorth und Tippelt (2007, S. 648) ist selbstgesteuertes Lernen eine Lernform, bei der der Lernende die wesentlichen Entscheidungen, ob, wann, wie und woraufhin er lernt, weitgehend selbst bestimmen kann. Der selbst gesteuerte Lerner setzt sich selbst anspruchsvolle Ziele, die er als bedeutsam erachtet und von denen er überzeugt ist, sie durch eigenes Lernen erreichen zu können. Er besitzt zudem angemessene Kenntnisse über Lernstrategien, mit denen er seine Ziele erreichen kann. Des Weiteren plant und kontrolliert er seine Lernfortschritte im Hinblick auf selbst gesetzte Ziele (Metakognition). Weitere wichtige Voraussetzungen sind ein effektives Zeitmanagement und die Nutzung sozialer Ressourcen. Tenorth und Tippelt (2007, ebd.) betonen damit noch stärker als die anderen Definitionen Momente der Selbstwirksamkeit und ergänzen die Definition um den Aspekt von Arbeitsstrategien (Zeitmanagement) sowie um die Nutzung sozialer Beziehungen.

Selbstgesteuertes Lernen ist eine zentrale Kompetenz in der Wissensgesellschaft, da die Menge an Informationen stetig steigt und die Halbwertszeit des Wissens sinkt. Im Kontext lebenslanger Lernprozesse ist diese Lernform daher unerlässlich. Die Fähigkeit des selbstständigen Lernens sollte deshalb bereichsunspezifisch sein und sich auf andere Gebiete übertragen lassen. „Selbstregulation beim Lernen (SRL) bedeutet, in der Lage zu sein, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die – vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert – auf andere Lernsituationen übertragen werden können“ (Baumert et al., 2007, S. 2). Bei der Annahme des allgemeinen Transfers stellt sich allerdings das Problem, dass der Beitrag zur Lösung anspruchsvoller Lern- und Denkaufgaben umso geringer ist, je allgemeiner eine Strategie ist (Weinert & Schrader, 1996). Werden Strategien in ausreichend vielen und verschiedenen Situationen geübt, so kann der Einzelne aber lernen, von spezifischen Kontexten zu abstrahieren. Der gelingende Transfer hängt somit nicht nur von den kognitiven Fähigkeiten der Person ab, sondern auch von der Vielfalt der Aufgabenstellungen und Übungsmöglichkeiten (Grob & Maag Merki, 2001, S. 493). Das alleinige Anwenden von

Strategien bedingt aber noch keinen Lernerfolg, da inhaltliches Vorwissen eine wichtige Voraussetzung für einen solchen ist. Es ermöglicht erst den Wissenserwerb, da es Anknüpfungspunkte für die Integration neuer Informationen liefert. Somit ist ein gewisses Vorwissen notwendig, um selbstgesteuert den eigenen Lernprozess gestalten zu können. Andererseits sind metakognitive Strategien bedeutsam (Grob & Maag Merki, 2001, S. 495; Preckel & Hämmerle, 2007, S. 39).

9.7 Leistungsmotivation

Das Konstrukt der Leistungsmotivation kann, neben anderen Konstrukten, den Zieldimensionen Problemlösefähigkeit, Lernkompetenz, Handlungsfähigkeit/Selbstständigkeit sowie Leistung zugeordnet werden (Grob & Maag Merki, 2001, S. 473 ff.)). Die Zieldimensionen Leistung und Problemlösefähigkeit finden sich nicht im MAR (1995). Der Zieldimension „Handlungsfähigkeit/Selbstständigkeit“ lässt sich hingegen der kursiv geschriebene Teil des folgenden Bildungsziels des MAR zuordnen: *„Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten.“* Auch für die Zieldimension „Lernkompetenz“ kann dies gezeigt werden: *„Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.“* Beim ersten Ziel wird die Fähigkeit, alleine zu arbeiten, angesprochen, beim zweiten Ziel die Fähigkeit, sich Wissen zu erschliessen. Beide Ziele setzen neben kognitiven Fähigkeiten die Motivation zur Leistung voraus.

Fend (1997) verwendet für das Konstrukt „Leistungsmotivation“ die Begriffe „Leistungs-“ oder „Anstrengungsbereitschaft“, teilweise auch „Lernmotivation“. „Der Leistungsmotivationsbegriff bezeichnet den Wunsch bzw. die Absicht etwas zu leisten, d. h. Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden, wobei zur Bewertung des Ergebnisses der Lernhandlung (der ‚Leistung‘) ein individuell als gültig erachteter Gütemassstab herangezogen wird“ (Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 220). Das Zusammenspiel von Erwartung und Wert (Anreiz) ist ausschlaggebend für die Motivation. Die Erwartungs-x-Werttheorie besagt, dass die Motivation, eine Aufgabe zu erfüllen, von der Erwartung, diese Aufgabe erfüllen zu können, sowie vom Wert, der dem Erfolg beigemessen wird, abhängt (Dubs, 2009, S. 426 ff.). Individuen mit einer stark ausgeprägten Erfolgsmotivation sind erfolgsoptimistisch und haben positive Erfolgserwartungen. Sie setzen sich realistische Ziele und finden für Erfolge wie Misserfolge selbstwert-

dienliche Ursachenzuschreibungen: Erfolge werden den eigenen stabilen Fähigkeiten zugeschrieben, Ursachen für Misserfolge hingegen ausserhalb der eigenen Person gesucht (z. B. Pech) (Wirtz, 2017, S. 1002). Erwartungs-x-Wert-Modelle klären zwar, welche intrapsychischen Mechanismen an der Entwicklung einer aktuell wirksamen Motivation beteiligt sind, lassen aber letztlich offen, welche Umwelteinflüsse sich günstig oder hemmend auf das Selbstkonzept oder die Kausalattribution von Lernern auswirken. Vermutlich spielen beim Erwerb überdauernder motivationaler Überzeugungen sowohl familiäre als auch schulische Faktoren eine Rolle (Wild, Hofer & Pekrun, 2006, S. 228).

Eng verknüpft mit der Leistungsmotivation ist die Selbstwirksamkeit. Wenn ein Individuum die Erfahrung macht, dass sich durch Anstrengung und Wissen auch schwierige Anforderungen oder Aufgaben meistern bzw. kontrollieren lassen, dann führt dies nicht nur zu einem günstigen Selbstbild eigener Wirksamkeit und zu einer höheren Motivation, auch in zukünftigen Situationen Anstrengung und Leistungswillen zu zeigen, sondern auch zu persönlicher Zufriedenheit (Müller-Fritschi, 2013, S. 59).

9.8 Lernbereitschaft/-motivation

Der Zieldimension „Lernbereitschaft“ lassen sich ebenfalls Passagen des folgenden Bildungsziels des MAR (1995) (Art. 5, Abs. 1) zuordnen: „Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im *Hinblick auf ein lebenslanges Lernen* grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie *ihre geistige Offenheit* und die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen zu fördern. *Maturandinnen und Maturanden sind fähig*, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, *ihre Neugier*, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit *zu entfalten* sowie allein und in Gruppen zu arbeiten.“

Die Idee des lebenslangen Lernens ist nicht neu. Die öffentliche Diskussion um sie begann bereits in den 1960er-Jahren, als weltweit eine durch den Sputnik-Schock ausgelöste Bildungskrise diagnostiziert wurde. Diese wurde in Deutschland von Picht (1964) unter dem Stichwort „Bildungskatastrophe“ beschrieben und löste, neben anderen Faktoren, in der Schweiz die Bildungsexpansion aus. „Der Begriff ‚Lebenslanges Lernen‘ wurde in den 1970er-Jahren durch die bildungspolitische Diskussionen des Europarates, der UNESCO, der OECD und der EU geprägt“ (Klomfaß, 2011, S. 95). Im Jahr 1996 wurde im „Europäischen Jahr des Lifelong Learning“ das lebenslange Lernen zu einem bildungspolitischen Ziel: „Normativ [war dies] mit der Erwartung besetzt, der wachsenden Informationsflut, dem ständigen Wandel von Qualifikationsanforderungen, der Veränderung anerkannten Wissens und der Notwendigkeit permanenter Problemlösung zu begegnen“ (Tippelt, 2007, S. 444). Im OECD-Bericht (1996) wird vom

Lifelong Learning als Haltung gesprochen. Zu dieser Haltung gehören neben der Fähigkeit und Bereitschaft zum Weiterlernen auch die Fähigkeit, mit der Vielfalt an Informationen umzugehen, sowie die Kompetenz, Problemsituationen zu analysieren und Lösungsvorschläge zu entwickeln (OECD, 1996, S. 89 f.). Lebenslanges Lernen wird somit nicht mehr allein als Grundlage menschlichen Lebens thematisiert, sondern erfährt eine Funktionalisierung, indem die Bedeutung zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme in den Fokus rückt (Hof, 2009, S. 16). „Das Thema ist damit nicht das Phänomen des Lernens im Lebenslauf, sondern das Lernen in seiner Funktion für die Gesellschaft oder gesellschaftliche Teilsysteme“ (ebd.).

Angesichts schneller Veränderungen und der Konfrontation mit immer wieder neuen, unbekannten Aufgaben sind einmal erworbene Kompetenzen weniger als früher ein Garant für Lebenserfolg. Um nicht zurückzubleiben – persönlich, gesellschaftlich und beruflich –, ist ein ständiges Weiterlernen notwendig. Das Wissen, das in der Schule erlernt wurde, reicht als „Vorrat“ für ein ganzes Leben nicht aus. Beim Erwerb von neuem Wissen spielen sowohl das Vorwissen als auch die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen eine grosse Rolle. „Neben der Vermittlung von Wissen und Kompetenz sollte es deshalb ein ebenso wichtiges Ziel von Unterricht sein, eine positive emotionale Einstellung gegenüber Lernen und Leistung zu erzeugen“ (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015, S. 209). Auch von Erwachsenen wird erwartet, dass sie lernen, sich fortbilden und sich weiterentwickeln. Im bildungspolitischen Diskurs ist zentral, dass alle Menschen während des gesamten Lebens „für Beschäftigungsfähigkeit, persönliche Entfaltung und Gesundheit, aktive und verantwortungsbewusste Bürgerschaft und soziale Inklusion“ lernen sollen (EU, 2018, S. 7).

Lebenslanges Lernen lässt sich durch die folgenden allgemeinen Bestimmungsmerkmale charakterisieren (Hof, 2009, S. 30 f.):

- Lebenslanges Lernen beschreibt ein Lernen, das *zeitlich* nicht auf einzelne Lebensphasen begrenzt ist, sondern sich auf den gesamten Lebenslauf bezieht.
- Lebenslanges Lernen bezieht sich räumlich nicht nur auf das Lernen in pädagogischen Einrichtungen [...], sondern auch auf das Lernen im Alltag oder in intermediären, hybriden Institutionen, in denen sowohl Bildungsabsichten als auch andere Ziele verfolgt werden.
- Lebenslanges Lernen beschreibt ein Lernen, das sich inhaltlich nicht nur auf einen bestimmten allgemeinbildenden Kanon oder konkrete berufsqualifizierende Inhalte beschränkt, sondern die Vielfältigkeit aller Lebensbereiche beinhaltet und neben Selbst- und Weltwissen auch Fertigkeiten und normative Orientierungen einschliesst.

Diese Bestimmungsmerkmale sind kompatibel mit der Definition der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, 2004, S. 13): „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten, von der frühen Kindheit bis einschliesslich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.“ Betont wird nicht nur die Selbststeuerung und das Lernen als kontinuierlicher Prozess, sondern auch das individuelle Lernen im Lebenslauf (Hof, 2009). Lebenslanges Lernen ist somit mehr als Erwachsenen- oder Weiterbildung, da es sowohl innerhalb als auch ausserhalb pädagogischer Institutionen stattfindet und der individuelle Bildungsprozess im Vordergrund steht (Hof, 2009, S. 32).

9.9 Fähigkeit zu Selbstständigkeit

Die kursiv geschriebenen Teile des folgenden Bildungsziels des MAR (1995) (Art. 5, Abs. 2) verweisen auf die Zieldimension „Selbstständigkeit, Handlungsfähigkeit“: „*Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten.*“ Selbstständigkeit wird in diesem Zusammenhang thematisiert als generalisierte Fähigkeit, das eigene Arbeiten und Lernen ohne Hilfe zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Handlung lässt sich beschreiben als zielgerichtetes, absichtliches und durch die handelnde Person kontrolliertes Verhalten, dessen Regulation durch selbst- und umweltbezogene Kognitionen und Emotionen determiniert wird. Die Individualität der Person zeigt sich durch ihre bewusste selbstreflexive und eigenverantwortlich handelnde Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt (Heck, 2009, S. 13). Edelmann & Wittman (2012, S. 169) nennen folgende Aspekte als Merkmale von Handlung und sprechen von Handlung, wenn möglichst viele der folgenden Merkmale erfüllt sind:

- willentliche Steuerung durch den Handelnden
- Entscheidung zwischen Handlungsalternativen
- subjektiver Sinn der Handlung für den Handelnden
- Zielgerichtetheit der Handlung
- bewusstes Durchlaufen der einzelnen Handlungsphasen
- flexibles Handlungskonzept
- (auch rechtliche) Verantwortlichkeit
- Wissenserwerb

Durch die Rückmeldung der Handlungsfolgen erwirbt der Lernende Wissen über erfolgreiche und weniger erfolgreiche Handlungen (ebd.). Im schulischen Kontext hat sich für diesen Ablauf die Bezeichnung selbstgesteuertes Lernen etabliert (Grob & Maag Merki, 2001).

Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch ein selbstbestimmtes (autonomes) Subjekt ist, das sich selbst Ziele setzt. Handlungen sind ein Mittel zur Erreichung dieser Ziele (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 169). Die Fähigkeit der Selbstständigkeit weist damit deutliche Bezüge zu den Dimensionen der Handlung auf. Die Fähigkeit zur Selbstständigkeit beinhaltet somit immer Handlungskompetenz. Handlungskompetenz bezeichnet die Gesamtheit der einer Person zur Verfügung stehenden Handlungskonzepte (Antizipation der späteren Handlung) und Handlungsschemata (Handlungspläne für eine ganze Kategorie von Handlungen). Individuen, die selbstständig sind, entwickeln Kompetenzen eigenständiger Handlungsregulationen zur Steuerung spezifischer Handlungsabsichten in einem bestimmten Handlungsfeld (Grob & Maag Merki, 2001, S. 383).

Die Handlungsregulation ist durch die Rückmeldung der Handlungsfolgen und die hierarchische Struktur der Handlung gekennzeichnet. Sie lässt sich in folgende Phasen gliedern:

- Analyse der Ausgangslage (Orientieren)
- Planung von Denk- und Handlungsabläufen (Planen)
- Entscheidung zwischen verschiedenen Vorgehensvarianten (Entscheiden)
- Die Handlung wird durch wiederholte Vergleiche des erreichten Ist-Zustands mit dem gespeicherten Ziel als Soll-Zustand kontrolliert (Kontrolle) und die Ergebnisse werden regelmässig beurteilt (Beurteilung).

Aufgrund der rückkoppelnden Kontrolle haben die Handlungsphasen eine zyklische Struktur. Für die Entwicklung einer eigenständigen Handlungsregulation sind Freiräume bedeutsam. Allerdings ist schulischer Unterricht häufig nicht auf umfassende Tätigkeitszusammenhänge ausgerichtet, und elterliche Fürsorge engt den benötigten Freiraum ein, so dass die Bedingungen für eine Entwicklung einer selbstverantwortlichen und flexiblen Handlungsregulation nicht immer gegeben sind (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 170).

9.10 Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme

Das folgende Bildungsziel des MAR (1995) (Art. 5, Abs. 4) lässt sich der Zieldimension „Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme“ zuordnen: „Sie [die Maturandinnen und Maturanden] sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen.“ Der Begriff der Verantwortung stammt aus dem Rechtsbereich und

meint ursprünglich die Rechtfertigung vor Gericht, wovon sich die allgemeine Bedeutung «Rechtfertigung» ableitet sowie der Zustand der Verantwortlichkeit (Körtner, 2017, S. 86).

Es gibt Verantwortung für Vergangenes und für Zukünftiges. Beide Perspektiven implizieren eine starke Handlungsorientierung von Verantwortung. Somit lässt sich Verantwortung im Zusammenhang mit Handlung betrachten (Auhagen 1999). Auch gemäss Edelman & Wittman ist die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme ein zentrales Merkmal, welches Handlung von Begriffen wie Verhalten abgrenzt (Edelman & Wittmann, 2012).

„Verantwortung ist ein soziales Phänomen unter Menschen mit dem Charakter eines Interpretationskonstruktes. Verantwortung ist als Relationsbegriff mit mindestens drei Relationen beschreibbar: für etwas, gegenüber jemandem, im Hinblick auf eine Instanz verantwortlich sein. Verantwortung schliesst Aspekte der Moral, der Handlung und der Berücksichtigung der Handlungsfolgen ein: Ein Mensch handelt verantwortlich, wenn er unter der Berücksichtigung ethisch-moralischer Gesichtspunkte handelt und bereit ist, für die Folgen beziehungsweise Konsequenzen seines Handelns einzustehen“ (Auhagen, 2002, S. 233 f.).

Verantwortung ist somit ein mehrteiliger Relations- und Strukturbegriff mit folgenden Elementen:

- jemand, d. h. eine Person oder Korporation (Verantwortungssubjekt, -träger) ist
- für etwas (Handlungen, Handlungsfolgen, Zustände, Aufgabem usw.)
- gegenüber einem Adressaten
- vor einer (Sanktions-, Urteils-) Instanz
- in bezug auf ein (präskriptives, normatives) Kriterium bzw. Werte, Massstäbe
- im Rahmen eines Verantwortungs-, Handlungsbereiches verantwortlich (Maring, 2001, S. 13 f.)

Der Begriff der sozialen Verantwortung (Bierhoff, 2017, S. 1584) hat zwei Aspekte: Zum einen geht es darum, das Wohlergehen anderer zu unterstützen, und zum anderen darum, die eigenen Ziele zu verfolgen, ohne andere zu schädigen. Zur sozialen Verantwortung zählen die politische Verantwortung für Fehlentscheidungen, die finanzielle Verantwortung für andere, die Vermeidung von unnötigen Risiken für andere und freiwillige Arbeit in ehrenamtlichen Organisationen. Dabei ist die Entwicklung der Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, wesentlich abhängig von den Erfahrungen, welche die heranwachsende Person in ihrer kulturellen und sozialen Umwelt macht (Liegler, 2010, S. 10).

9.11 Volition und Persistenz

Die Konstrukte Volition und Persistenz lassen sich nicht direkt einer Zieldimension des MAR (1995) zuordnen, finden sich aber im kursiv geschriebenen Teil des folgenden Ziels des MAR

(Art. 5, Abs. 1), das den klassische Arbeitstugenden entspricht: „*Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.*“ Während sich Motivation auf die Zielwahl bezieht, geht es bei der Volition um die Zielrealisierung. Volitionen sind „eigene regulative Prozesse, die entscheiden, welche Motivationstendenzen bei welchen Gelegenheiten und auf welche Weise realisiert werden sollen“ (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 8). Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie die Realisierung eines bereits gesetzten Ziels am besten reguliert wird. Deshalb geht es um Prozesse, die mit der konkreten Umsetzung von Zielen und Handeln zu tun haben (Achtziger & Gollwitzer, 2017, S. 1802).

Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) grenzt Motivation und Volition theoretisch voneinander ab, indem für motivationale und volitionale Handlungsphasen jeweils spezifische kognitive Merkmale beschrieben werden. Der Handlungsverlauf des Strebens nach einem Ziel von der Entstehung eines Wunsches über die Bildung eines verbindlichen Ziels bis hin zu dessen Umsetzung wird idealtypisch in vier Phasen unterteilt (Achtziger & Gollwitzer, 2018, S. 346, Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2018, S. 143):

- Abwägen zwischen verschiedenen Wünschen und Handlungsoptionen (prädezisionale Handlungsphase)
- Planen konkreter Strategien, um einen verbindlich gewählten Wunsch zu realisieren, der damit zu einer Absicht (Zielintention) geworden ist (präaktionale/postdezisionale Handlungsphase)
- Durchführung dieser Strategien (aktionale Handlungsphase)
- Bewerten des Handlungsergebnisses (postaktionale Handlungsphase)

In der prädezisionalen und in der postaktionalen Handlungsphase überwiegen motivationale, in der präaktionalen und in der aktionalen Handlungsphase dagegen volitionale Prozesse (Achtziger & Gollwitzer, 2018, S. 361). Die bedeutende Neuerung des Rubikon-Modells besteht in der Identifikation der diskreten Wechsel zwischen motivationalen und volitionalen Handlungsphasen. „Die drei wichtigsten Phasenübergänge betreffen den Wechsel von der Motivationsphase vor einer Handlungsentscheidung zur Volitionsphase nach einer Handlungsentscheidung, den Übergang zur eigentlichen Handlungsinitiierung und schliesslich den Übergang von der Handlungsphase zurück in die motivationale (postaktionale) Bewertungsphase“ (ebd., S. 357).

Ein grundlegendes Modell der Volition ist die Theorie der Handlungskontrolle von Kuhl (1983, 2001), das herangezogen wird, um Befunde zu erklären, nach denen ein gesetztes Ziel noch keine Zielerreichung garantiert (Intentions-Verhaltens-Lücke). Gemäss der Theorie der

Handlungskontrolle definiert nicht der Beginn der aktionalen Phase zwingend die Notwendigkeit volitionaler Steuerung, sondern miteinander in Konkurrenz stehende Handlungstendenzen. Treten Konflikte zwischen konkurrierenden Handlungstendenzen auf, bedarf es der Handlungskontrolle. Zur Lösung dieser Konflikte stehen prinzipiell zwei Selbststeuerungsvarianten (Volitionsmodi) zur Verfügung: Selbstkontrolle (umgangssprachlich Selbstdisziplin oder Willensstärke) und Selbstregulation (z. B. Selbstmotivierung, Selbstberuhigung, Entscheidungskompetenz). Die Selbstkontrolle hemmt konkurrierende Handlungstendenzen und damit verbundene störende oder ablenkende Gedanken. Die Selbstregulation koordiniert motivationale, affektive und kognitive Subsysteme so, dass die beabsichtigte Handlungstendenz gestärkt wird (Beckmann & Kossak, 2018, S. 629).

Die volitionalen Prozesse werden beeinflusst von Persönlichkeitsunterschieden hinsichtlich der Handlungs- und Lageorientierung. Handlungsorientierung beschreibt die Persönlichkeitseigenschaft, die Aufmerksamkeit sowohl auf die gegenwärtige Lage als auch auf die Handlungsalternativen auszurichten (Achtziger & Gollwitzer, 2017, S. 362). Ein eher handlungsorientierter Mensch nimmt den nächsten Schritt in den Blick und ist in der Lage, etwa nach einem Misserfolg sich nicht zu lange Gedanken zu machen, sondern eigene Fehler zu identifizieren und neue Versuche zu unternehmen. Handlungsorientierte Personen weisen eine hohe Effizienz der Selbstregulation auf (Beckmann & Kossak, 2018, S. 629). „Lageorientierte Personen [...] neigen zu übermäßigem Grübeln über Misserfolge oder Entscheidungsalternativen. Als Konsequenz ist die Selbstregulationsfähigkeit von lageorientierten Personen reduziert“ (ebd.). Grundsätzlich können volitionale Aspekte der Selbstregulation mit Trainingsmaßnahmen gefördert werden (Landmann, et al., 2015, S. 74).

Persistenz als Beharrlichkeit oder Ausdauer von Verhalten kommt eine wichtige Bedeutung bei der erfolgreichen Zielrealisierung zu. Dabei geht es sowohl darum, eine Handlung nach einer Unterbrechung wieder aufzugreifen, als auch darum, bei Misserfolgen oder Ablenkungen nicht aufzugeben. Persistenz gehört damit zu den wichtigen Merkmalen zielgerichteten Verhaltens und ist zu den volitionalen Kompetenzen zu zählen, die den Handlungsablauf beeinflussen. Sie ist als Einflussgrösse vor allem in der aktionalen Handlungsphase relevant. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, das Verfolgen von Lernzielen, positive Tätigkeitsanreize und ein motivational günstiger Attributionsstil führen zu hoher Ausdauer (Brandstätter, 2017, S. 1252). Handlungsorientierte Menschen sehen eher die positiven Anreize der Zielverfolgung und schätzen auch die Realisierbarkeit eines Ziels realistischer ein. Dies wirkt sich persistenzfördernd aus. Selbstkontrollstrategien unterstützen die Ausdauer beim Verfolgen eines Ziels und sind

vor allem dann hilfreich, wenn die Verfolgung eines Ziels durch Ablenkung oder andere Ziele gefährdet wird. Insofern sind es volitionale Prozesse, die die Ausdauer steuern (ebd.).

9.12 Fähigkeit zur Zusammenarbeit

Die folgenden kursiv geschriebenen Teile von Artikel 5 Absatz 2 des MAR (1995) lassen sich der Zieldimension „Kooperationsfähigkeit“ zuordnen: *„Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten.“* Kooperation ist Untersuchungsgegenstand vieler Disziplinen und wird je nach Disziplin in unterschiedlichen Kontexten für unterschiedliche Zielgruppen und Zielsetzungen thematisiert. Dabei können grob zwei Argumentationsstränge unterschieden werden. Die Theorien des einen Stranges sind oft in der Managementliteratur anzutreffen und gehen von der Annahme aus, dass menschliches Verhalten auf rationalen Entscheidungen und Abwägungen beruht. In den psychologisch orientierten Theorien des zweiten Stranges wird davon ausgegangen, dass menschliches Verhalten nicht nur von kognitiven, sondern auch von emotionalen und motivationalen Faktoren beeinflusst wird. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf solche psychologische Theorien, da sie einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis entsprechen (Sebe-Opfermann, 2013, S. 91 f.).

Allgemeine Definitionsansätze aus der Arbeitspsychologie beschreiben Kooperation als „Tätigsein von zwei oder mehr Individuen, die bewusst, planvoll aufeinander abgestimmt die Zielerreichung eines jeden beteiligten Individuums in gleichem Masse gewährleisten“ (Piepenburg, 1991, S. 81). Impliziter Bestandteil von Kooperation ist der Bezug zu anderen Individuen, die Verständigung über gemeinsame Kooperationsziele sowie die Abstimmung über das Vorgehen. Kooperationen können nach Piepenburg (1991, ebd.) in drei Dimensionen unterschieden werden:

- Bilaterale versus multiple Kooperation zielt auf die Anzahl der Kooperationspartner ab.
- Konjunktive versus disjunktive Kooperation betrifft die Art und Weise, wie das Kooperationsergebnis erzielt wird. Bei der konjunktiven Kooperation ist, im Gegensatz zur disjunktiven Kooperation, das Gesamtziel erst erreicht, wenn jeder einzelne seine Teilziele erreicht hat.
- Unmittelbare versus mittelbare Kooperation bezieht sich auf die zeitliche und räumliche Distanz der Kooperationspartner. Bei der unmittelbaren Kooperation halten sich alle in Bezug auf das Kooperationsziel Beteiligten zur gleichen Zeit am gleichen Ort auf.

Andere Ansätze verdeutlichen die Kooperationsbedingungen. Spieß (2007, S. 339) definiert Kooperation folgendermassen:

„Kooperation zeichnet sich durch bewusstes und planvolles Herangehen bei der Zusammenarbeit sowie durch Prozesse der gegenseitigen Abstimmung aus. Von den Partnern der Kooperation werden die öffentlich anerkannten Regeln und Verfahren akzeptiert. Kooperation besteht aus dem Grundgedanken von Gegenseitigkeit bzw. der Reziprozität. Kooperation gilt somit auch als eine sozialetische Norm, als Strukturprinzip von Gruppen und Organisationen sowie als Verhalten bzw. Interaktionsform.“

Diese Definition beinhaltet zentrale Voraussetzungen von Kooperation: gemeinsame Ziele, Vertrauen, ein gewisses Mass an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der einzelnen Person sowie Reziprozität. Die relative Autonomie der Person ist wesentlich. „Für das Gelingen von Kooperation bedarf es Möglichkeiten der Zielabstimmung und des Informationsaustausches, wechselseitiger Kommunikation und gegenseitiger Unterstützung, konstruktiver Problemdiskussionen und einer längere Zeitperspektive, in der [...] sich das Vertrauen in den jeweiligen Kooperationspartner entwickeln kann“ (Spieß, 2017, S. 946). Vertrauen ist nicht nur Voraussetzung, sondern auch das Ergebnis gelingender Kooperation.

Kooperation lässt sich auf drei Ebenen untersuchen: auf der individuellen, der interpersonellen und auf der strukturellen Ebene. Auf der *individuellen Ebene* lässt sie sich als die Tendenz beschreiben, positive Handlungsergebnisse für sich und andere zu erreichen, während wettbewerbsorientiertes Verhalten den eigenen Handlungsergebnissen eine positive und denen der anderen eine negative Bedeutung beimisst (ebd.). Auf dieser Ebene spielen Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. Empathie, Werte, Einstellungen und Vertrauen eine wichtige Rolle. Empathie gilt nicht nur als Basiskompetenz für Kommunikationsfähigkeit, sie ist auch wichtig, um sich über die Art und Weise, wie Ziele erreicht werden sollen, zu verständigen. Da man zeitweilig auf die Arbeitsleistung anderer angewiesen ist und sich somit auf den Kooperationspartner verlassen können muss, ist Vertrauen für eine Kooperationsbeziehung sehr wichtig. Darüber hinaus sind Kommunikationsfähigkeit, Kritik- und Problemlösefähigkeit weitere wesentliche Faktoren für die Kooperationsfähigkeit. Soziale Werte wie soziales Interesse, soziale Verantwortung, prosoziale Orientierung sowie die Sorge um andere haben einen wesentlichen Einfluss auf kooperatives Verhalten, da sich das höchste Mass an kooperativen Entscheidungen zwischen Menschen mit kooperativen Orientierungen ergibt (Grob & Maag Merki, 2001, S. 376; Spieß, 2017, S. 946). Wird die Zusammenarbeit bewusst gestaltet, geplant und kontrolliert, um eigene Interessen voranzubringen, wird dies als strategische Kooperation bezeichnet. Empathie, d. h. die Fähigkeit, sich in den anderen hineinzuversetzen, fehlt bei dieser Form der

Kooperation. Auf der *interpersonellen Ebene* erfolgen Abstimmungsprozesse, die zudem Prozessen der Gruppendynamik unterliegen (Spieß, 2007, S. 341). Auf der *strukturellen Ebene* werden Kooperationen wesentlich mitbestimmt über die Unternehmenskultur, die Führungsgrundsätze und die Arbeitsgestaltung.

Die Beziehung der Interaktionspartner in einer Kooperation kann zu gegenseitiger Abhängigkeit bei der Verfolgung eines Zieles führen. Die Ausweitung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume, die mit der Kooperation bezweckt wird, kann so auch deren Einengung bedeuten, wodurch Konflikte entstehen (Spieß, 2004, S. 199).

9.13 Toleranz und Wertschätzung

Der Zieldimension „Toleranz und Wertschätzung“ sind folgende kursiv geschriebenen Teile des Artikel 5 Absatz 3 des MAR (1995) zuzuordnen: „*Sie [die Maturandinnen und Maturanden] sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern.*“ Die Bedeutung des Begriffs Toleranz wird recht unterschiedlich interpretiert. Tolerieren ist eher negativ besetzt, wenn damit gemeint ist, dass ein Zustand oder Verhalten ertragen und damit geduldet, aber nicht gutgeheissen wird. Der Begriff „Toleranzgrenze“ wird beispielsweise auch in der Medizin und Technik verwendet als ein Wert, den ein Körper im Sinne von „Belastbarkeit“ zu ertragen fähig ist. Gemäss der Erklärung der Toleranz der UNESCO (1995) meint Toleranz hingegen „Respekt, Akzeptanz und Anerkennung der Kulturen unserer Welt, unserer Ausdrucksformen und Gestaltungsweisen unseres Menschseins in all ihrem Reichtum und ihrer Vielfalt.“ Im Folgenden wird ausführlicher auf die elaborierte Konzeption von Toleranz von Forst (2003, 2011) eingegangen.

Forst bezieht seine Überlegungen auf den „Kontext einer religiös und kulturell pluralistischen Gesellschaft“ (Forst, 2003, S. 31). Diese Perspektive erscheint passend, da in der vorliegenden Arbeit Toleranz als Überzeugung und Handlungsintention von Individuen gegenüber anderen Individuen als Mitgliedern von Gruppen in dem genannten gesellschaftlichen Kontext relevant ist. Den zentralen Bedeutungsgehalt von Toleranz erklärt Forst durch die drei Komponenten Ablehnung, Akzeptanz und Zurückweisung (Forst, 2011, S. 2). Danach ist erstens wesentlich, dass die tolerierten Praktiken oder Überzeugungen als falsch angesehen bzw. als schlecht verurteilt werden. Dies wird als *Ablehnungs-Komponente* bezeichnet. Ohne diese Komponente würde Toleranz Gleichgültigkeit, Indifferenz oder Bejahung bedeuten. Zweitens ist eine positive *Akzeptanz-Komponente wesentlich*. Danach werden die tolerierten Praktiken oder Überzeugungen zwar als falsch oder schlecht angesehen, aber dennoch toleriert. Als Drittes kommt die *Zurückweisungs-Komponente hinzu*. Liegen Gründe vor, die stärker wiegen als

die Akzeptanzgründe, kann von Zurückweisungsgründen gesprochen werden. Diese bestimmen die Grenzen der Toleranz. Die Grenzen liegen dort, wo sich die Gründe zur Akzeptanz erschöpfen (Leufke, 2016, S. 32).

Forst (2003) unterscheidet vier Konzeptionen von Toleranz. Gemäss der *Erlaubnis-Konzeption* (Forst, 2003, S. 42) erhält die Minderheit von einer Autorität oder Mehrheit die Erlaubnis, ihren (Wert-)Vorstellungen und Überzeugungen gemäss zu leben, solange die Vorherrschaft der Autorität nicht infrage stellt. Die auf diese Weise Tolerierten sind nicht gleichberechtigt, sondern Bürger zweiter Klasse.

Als zweite Konzeption beschreibt Forst die *Koexistenz-Konzeption*. Sie gleicht der ersten Konzeption insofern, als Toleranz ebenfalls ein Mittel zur Konfliktvermeidung ist, unterscheidet sich von der Erlaubnis-Konzeption aber darin, dass die Tolerierung auf Gegenseitigkeit beruht. Aber auch bei dieser Konzeption handelt es sich um ein Dulden und nicht um Anerkennung.

„Denn nun stehen sich nicht Autorität bzw. Mehrheit und Minderheit(en) gegenüber, sondern ungefähr gleich starke Gruppen, die einsehen, dass sie um des sozialen Friedens und ihrer eigenen Interessen willen Toleranz üben sollten. Sie ziehen die friedliche Koexistenz dem Konflikt vor und willigen in Form eines wechselseitigen Kompromisses in die Regeln eines *Modus vivendi* ein“ (ebd., S. 44).

Als dritte Konzeption beschreibt Forst die *Respekt-Konzeption*. Diese wird als eine gegenseitige Achtung der sich tolerierenden Individuen aus moralischen Gründen beschrieben. Gleichberechtigte Gruppen achten einander und erkennen sich wechselseitig an, obwohl sie in zentralen Fragen etwa zur richtigen Lebensführung nicht einer Meinung sind (ebd., S. 45 f.). Nach Forst (ebd., S. 46 f.) lassen sich zwei Modelle der Respekt-Konzeption unterscheiden, das Modell *formaler Gleichheit* und das *qualitativer Gleichheit*. Das erste Modell trennt strikt zwischen dem privaten und dem öffentlichen Raum. Ethische Differenzen sind danach im privaten Bereich zu regeln und dürfen nicht zu Konflikten in der öffentlich-politischen Sphäre führen. Dies impliziert, dass ethische Präferenzen (z. B. religiöse Überzeugungen) in den Bereich des Privaten gehören und deshalb im öffentlichen Raum keinen Platz haben. Nach dem Modell qualitativer Gleichheit werden auch die Ansprüche der Personen oder Gruppen respektiert, deren ethische Präferenzen sich notwendig auch in der öffentlich-politischen Sphäre zeigen, da sie sich in die konventionelle Trennung von öffentlicher und privater Sphäre schwer einfügen lassen (Klein, 2014, S. 159). Das Modell qualitativer Gleichheit impliziert, „den Anspruch anderer auf vollwertige Mitgliedschaft in einer politischen Gemeinschaft anzuerkennen, ohne zu verlangen, dass sie dazu ihre ethisch-kulturelle Identität in einem reziprok nicht forderbaren Masse aufgeben müssen“ (Forst, 2003, S. 47).

Als vierte Konzeption beschreibt Forst die *Wertschätzungs-Konzeption*. Toleranz bedeutet bei dieser Konzeption nicht nur Respekt, sondern die ethischen Überzeugungen anderer werden begrüßt und als Bereicherung geschätzt.

„Sie enthält eine anspruchsvollere Form wechselseitiger Anerkennung als die Respekt-Konzeption, denn ihr zufolge bedeutet Toleranz nicht nur, die Mitglieder anderer kultureller oder religiöser Gemeinschaften als rechtlich-politisch Gleiche zu respektieren, sondern auch, ihre Überzeugungen und Praktiken als ethisch wertvoll zu schätzen“ (ebd., S. 47 f.).

Hastedt (2012) sieht Wertschätzung als unvereinbar mit Toleranz an, da seiner Meinung nach ein wesentliches Merkmal von Toleranz, das der Ablehnung, fehle. Forst (2003, S. 48) führt dazu aus, dass die Wertschätzung eine beschränkte sein muss, bei der die andere Lebensform nicht als ebenso gut oder besser gilt. Damit die Ablehnungskomponente nicht verloren geht, müssen zumindest bestimmte Seiten der Lebensweise des anderen abgelehnt werden.

Die zentrale Frage besteht für Forst darin, welche Konzeption von Toleranz für den Kontext einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft die angemessene ist. Er kommt zu dem Schluss, dass die Respekt-Konzeption nach dem Modell qualitativer Gleichheit als Toleranzkonzeption am besten zu begründen ist (ebd., S. 588 ff.). Die Definition der UNESCO ist mit derjenigen von Forst vereinbar, insofern die dort formulierte Anerkennung das Merkmal der Ablehnung beinhaltet, und entspricht dann der Wertschätzungs-Konzeption. Auch wenn Forst eher die Respekt-Konzeption als angemessen erachtet, scheint im Kontext der vorliegenden Arbeit doch die weitergehende Wertschätzungs-Konzeption die adäquatere zu sein, da die gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich im Rahmen einer pluralistischen Gesellschaft stellen, bedingen, andere Kulturen nicht nur zu respektieren, sondern diese als wertvoll zu schätzen.

9.14 Kommunikationsfähigkeit

Die Zieldimension „Kommunikationsfähigkeit“ findet sich in den kursiv geschriebenen Teilen des folgenden Bildungsziels des MAR (1995) (Art. 5, Abs. 3): „*Maturandinnen und Maturanden sind fähig*, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und *ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten* sowie allein und in Gruppen zu arbeiten.“ Wenngleich Selbstreflexion als Konstrukt hinter der Kommunikationsfähigkeit angesehen werden kann, lässt sich Letztere doch auch als eigenständiges Konstrukt (Bierhoff, 2017, S. 909 f.) verstehen. Kommunikation bezeichnet einen Prozess des Informationsaustauschs, bei dem motivationale, emotionale und soziale Aspekte bedeutsam sind, so dass sie

über die reine Übermittlung einer Botschaft hinausgeht. Sie dient der Vermittlung von Informationen, der Entscheidungsvorbereitung, dem Erzeugen von Motivation oder der Herstellung eines gewünschten Images (ebd.).

Es gibt verschiedene sozialpsychologische Modelle, die Kommunikation beschreiben. Gemeinsam ist ihnen, dass Kommunikation als eine Ereignisfolge wechselseitiger Artikulationen und Interpretationen von verbalen und non-verbalen Äusserungen zwischen Gesprächspartnern (Sender und Empfänger) aufgefasst wird (ebd.; Euler & Hahn, 2007, S. 221). Dabei muss zwischen einer Äusserung und der Bedeutung, die ein Adressat ihr zumisst, unterschieden werden. Menschen handeln entsprechend der Deutung der Situation.

Zur Kommunikationsfähigkeit gehört sowohl die Kenntnis wichtiger Kommunikationskonzepte und -modelle als auch die Beherrschung konkreter Kommunikationstechniken. Da kommunikative Kompetenzen auch volitionale Komponenten umfassen, gehört die Bereitschaft, mit anderen in Kommunikation zu treten, ebenfalls zur Kommunikationsfähigkeit. Die Kommunikationskompetenz wird von Simon (2012, S. 14) als wichtigster Teil der Sozialkompetenz bezeichnet, die für das Gelingen von sozialen Beziehungen in der Gesellschaft entscheidend ist. Hargie (2013, S. 61) beschreibt Kommunikation folgendermassen:

„Wir können uns interpersonale Kommunikation als einen transaktionalen, zweckgerichteten, mehrdimensionalen, irreversiblen und (möglicherweise) unvermeidlichen Prozess vorstellen. Entsprechend lässt sich kompetentes interpersonales Verhalten mit den Begriffen Person-Situation-Kontext, Ziele, vermittelnde Prozesse, Reaktionen, Feedback und Wahrnehmung erklären. Jede Form von Kommunikation ist kontextgebunden. [...]. Die persönlichen Eigenschaften der Interakteure prägen zusammen mit den Merkmalen der gemeinsam erlebten Situation die stattfindende Interaktion, und in der Folge können beide davon in gewissem Maße beeinflusst werden. In gleicher Weise werden auch die verfolgten Ziele von persönlichen und situationsbedingten Faktoren mitbestimmt.“

Hargie (2013) unterscheidet verschiedene zentrale Fertigkeiten der interpersonalen Kommunikation. Zu ihnen zählt er: die nonverbale Kommunikation, die Verstärkung, Fragen stellen, reflektieren, zuhören, erklären, sich selbst einbringen, Interaktionen einleiten und abschliessen, sich durchsetzen, seinen Einfluss nutzen, verhandeln und mit anderen zusammenarbeiten. Zuhören stellt eine grundlegende Fertigkeit dar, insofern das Fundament für alle anderen Kommunikationsfertigkeiten bildet. Es kann als Grundvoraussetzung angesehen werden, von der alle anderen Interaktionsfertigkeiten abhängen (ebd., S. 225). Ebenso ist das Verstehen einer Aussage bzw. Botschaft und das Erfassen des Bedürfnisses oder Interesses hinter der Botschaft Grundvoraussetzung für eine gelingende Kommunikation.

9.15 Rollendistanz

Das Ziel der Rollendistanz findet sich nicht im MAR (1995), aber im Interviewmaterial, weshalb das Konstrukt beschrieben wird. „Rolle bedeutet in der Sozialpsychologie die Summe der von einem Individuum erwarteten Verhaltensweisen, auf die das Verhalten anderer Gruppenmitglieder abgestimmt ist. Sobald ein Individuum eine Rolle übernimmt, wird sowohl es als auch die anderen von der Rollenerwartung geleitet“ (Six, 2017, S. 1456). Distanz ist im übertragenen Sinne der Grad der Unabhängigkeit, Vorurteilsfreiheit und der persönlichen Selbstständigkeit eines Menschen gegenüber einem anderen Menschen, einer anderen Sache oder Idee (Wirtz, 2017, S. 416). Unter Rollendistanz versteht man in der Theorie der Identitätsbildung nach Krappmann (2000, S. 133) die Fähigkeit eines Individuums, sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten. Dies impliziert, dass dem Individuum klar ist, in welcher Rolle es sich gerade befindet und welche Rollenerwartungen von der Umwelt an das Individuum gestellt werden. Dies ermöglicht es ihm, die Rollenerwartungen zu überdenken, zu negieren, zu modifizieren und zu interpretieren (ebd.). Rollendistanz erlaubt es so, sich von Anforderungen zu lösen, die Erwartungen zu reflektieren und die unterschiedlichen Erwartungen in den Prozess der Interaktion zu integrieren. Sich in bestimmten Situationen von gewissen Rollen distanzieren zu können, erleichtert den Umgang mit Rollenkonflikten. Rollendistanz ist als Voraussetzung für das „Role taking“, d. h. sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, anzusehen, also für die Fähigkeit der Empathie (Krappmann, 2000, S. 142). Zugleich ist sie eine unabdingbare Voraussetzung für die Reflexion von Systemphänomenen, da ein spezifisches System zu erfassen und facettenreich zu verstehen Anforderungen an die Deutungsfähigkeit stellt (Schreyögg, 2012, S. 142).

Tabelle 14 zeigt die Übereinstimmung der in den Interviews genannten Zielkategorien, die, bis die Kategorie Rollendistanz, den Zieldimensionen der Lehrpläne entsprechen, mit den wissenschaftlichen Konstrukten und gibt einen Überblick über die Dimensionen /Deskriptoren der einzelnen Kategorien, welche auch im Kategoriensystem des Kodierleitfadens zur Anwendung kamen. Konnte eine Kategorie nicht mit einem Konstrukt beschrieben werden, bleibt das Feld leer. Die inhaltsanalytischen Kategorien (Zieldimensionen) werden mit verschiedenen Dimensionen/Deskriptoren näher beschrieben.

	Kategorie (Zieldimension)	Verschiedene Dimensionen/ Deskriptoren	Konstrukte
1.	Selbstakzeptanz	Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Humor	– Selbstwert
2.	Selbstreflexion	Selbsterkenntnis, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Reflexion eigener Gefühle, Fähigkeiten, Einstellungen; Auseinandersetzung mit sich selbst	– Selbstreflexion
3.	Selbstwirksamkeit	Vertrauen in die eigenen Kompetenzen	– Selbstwirksamkeit
4.	Positiver Lebensbezug	Lebenswertschätzung, Optimismus, Freude am Tun	– Selbstwirksamkeit
5.	Differenziertes Denken	Zusammenhänge entdecken, Optimierungsvermögen, logisches Denken, differenziertes Denken, Auseinandersetzung mit der dinglich-materiellen und sozialen Umwelt, kritisches Denken, Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit	– diskursives und intuitives Denken – kritisches, vernetztes Denken
6.	Relative Autonomie	relative Eigenständigkeit, Selbständigkeit im Denken, Werten, Fühlen	– relative Eigenständigkeit
7.	Problemlösefähigkeit	Problembewältigung, Problemlösefähigkeit	– Lern- und Arbeitsstrategien – Selbstwirksamkeit – Leistungsmotivation
8.	Lernbereitschaft	Lernfreude, Bereitschaft zum Weiterlernen, lebenslanges Lernen, Freude, Interesse an Erkenntnis, Offenheit	– Lernbereitschaft/-motivation
9.	Lernkompetenz, Lernstrategien	Lernkompetenz, Informationsverarbeitungsfähigkeit, Arbeitstechniken, autonomes, selbständiges Lernen	– Lern- und Arbeitsstrategien – Selbstwirksamkeit – Leistungsmotivation
10.	Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit	Eigentätigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit im Handeln, Handlungsfähigkeit, Aktivität	– Selbstwirksamkeit – Fähigkeit zur Selbstständigkeit – Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme – Lern- und Arbeitsstrategien – Leistungsmotivation
11.	Leistung	Leistungskompetenz, Leistungsbereitschaft, Leistungswille, Freude an Herausforderung, Leistung, Belastbarkeit	– Leistungsmotivation

	Kategorie (Zieldimension)	Verschiedene Dimensionen/ Deskriptoren	Konstrukte
12.	Klassische Arbeits-tugenden	Fleiss, Ordnung, Pünktlichkeit, Genauigkeit, Disziplin	– Persistenz – Volition
13.	Verantwortung Subjekt	Verantwortung gegenüber sich selbst oder für das eigene Handeln übernehmen	– Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme
14.	Soziale Verantwortung (Verantwortung Mitmenschen)	Verantwortung gegenüber Mitmenschen, der Gemeinschaft übernehmen	– interpersonale Verantwortung – gesellschaftliche Verantwortung
15.	Kooperationsfähigkeit	Kooperation, partnerschaftliche Zusammenarbeit	– Fähigkeit zur Zusammenarbeit – Fähigkeit zur Selbstständigkeit – Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme – Kooperationserfahrungen – Selbstreflexion
16.	Konfliktbewältigung	Konfliktverhalten, Konfliktfähigkeit	– Selbstreflexion
17.	Kritikfähigkeit	Kritikfähigkeit	– Selbstreflexion
18.	Toleranz, Wertschätzung	Solidarität, Toleranz, Offenheit gegenüber anderen, Rücksichtnahme, Achtung, Hilfsbereitschaft, Empathie	– Toleranz – interpersonale Verantwortung
19.	Kommunikationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit	– Selbstreflexion – Kommunikationsfähigkeit
20.	Wertbezogene Grundhaltungen	persönliches Wertesystem, Religiosität	– Selbstreflexion
21.	Persönlichkeitsentwicklung	Ganzheitlichkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Charakterbildung	– Selbstwert
22.	Rollendistanz	Distanzierungsfähigkeit, Rollentrennung	– Rollendistanz

Tabelle 14: Beschreibung der Kategorien anhand von Dimensionen und Deskriptoren. Quelle: Grob & Maag Merki, 2001, S. 201 ff.; Grob et al., 2003

10 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In den vorigen Kapiteln dieser Arbeit wurden begriffliche Klärungen und Definitionen zu Bildung und Kompetenzen, anspruchsvollen Aufgaben sowie Gesellschaft vorgenommen. Bisher liegen noch keine empirischen Arbeiten zur Klärung der Frage vor, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgaben benötigt werden. Mit der vorliegenden Studie soll ein Anfang gemacht werden, diese Lücke zu schliessen. Die folgenden Ausführungen stellen die im Rahmen der Expertenbefragung gewonnenen Ergebnisse dar, die von der Autorin 2017 durchgeführt wurde. Die befragten Expertinnen und Experten wurden zunächst allgemein nach Aufgaben im privaten Bereich gefragt, bevor die Frage gestellt wurde, was daran anspruchsvoll ist und welche Kompetenzen sie zur Lösung der anspruchsvollen Aufgaben im privaten Bereich benötigen (vgl. Kapitel 8.2). Die Fragen zum privaten Bereich dienten vor allem zur Einführung in das Thema, sie werden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Sie stehen nicht in deren Fokus, da die Expertinnen und Experten als Funktionsträger von Organisationen, die ein gesellschaftliches Teilsystem repräsentieren, befragt wurden und nicht als Privatpersonen. Die Antworten zum privaten Bereich wurden nur den Hauptkategorien sowie der Kategorie Kenntnisse und der Kategorie Selbst- und Sozialkompetenzen zugeordnet. Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich deshalb auf 7 Hauptkategorien und 74 Unterkategorien.

Die Ausführungen zu anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft beziehen sich auf den beruflichen Bereich, das Milizsystem, den ehrenamtlichen Bereich und die Gesellschaft insgesamt. Dazu gehört neben der Frage, was anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im jeweiligen Bereich sind, auch die, welche Kompetenzen zur Lösung dieser Aufgaben benötigt werden und was der Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme solch anspruchsvoller Aufgaben ist. Die Kategorie „Sozialkompetenz in Bezug auf die Führung von Mitarbeitenden“ wird nicht in die Auswertung mit einbezogen, da die Antworten sich vor allem auf Delegation beziehen und somit keinen weiteren Erkenntnisgewinn für die Frage nach der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft bieten.

Die Darstellung der Ergebnisse beruht auf der strukturierenden Inhaltsanalyse und der vergleichenden Auswertung der verbalen Daten (vgl. Kapitel 8.6), die in den Experteninterviews erhoben wurden. Zunächst werden die Funktionen und Aufgaben der einzelnen befragten Personen und das, was an den Aufgaben anspruchsvoll ist, dargestellt. Die weitere Gliederung des

Kapitels orientiert sich an den einzelnen analysierten Kategorien und dem Aufbau des Kategoriensystems (vgl. Kapitel 8.6). Zunächst werden jene Ergebnisse dargestellt, die unterschiedliche Aspekte von anspruchsvollen Aufgaben beschreiben. Des Weiteren werden die zur Lösung der anspruchsvollen Aufgaben benötigten Kompetenzen genannt, bevor darauf eingegangen wird, was die Schule dazu beitragen kann. Die generalisierenden Aussagen, die erarbeitet werden, sind als Hypothesen aufzufassen, die weiterer Untersuchungen bedürfen. Um die Ergebnisbeschreibung nachvollziehbar zu machen, werden die Ergebnisse mit Beispielen und Passagen aus den Interviews belegt, die aus den wörtlichen Interviewtranskripten stammen. Die Kürzel (I 1, I 2 etc.) stehen für die einzelnen Befragten und sind in der Reihenfolge der Interviews nummeriert, die Zahl nach dem Kürzel steht für den jeweiligen Absatz des Interviews.

10.1 Funktionen und Aufgaben der Befragten

Im Folgenden wird dargestellt, aus welchem gesellschaftlichen Teilsystem die befragten Personen stammen, welches ihre Funktion in der jeweiligen Organisation ist, welche Aufgaben sie in dieser Funktion ausüben und was sie daran anspruchsvoll finden.

I 1: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Erziehung wurde in ihrer Funktion als Schulratspräsidentin befragt. Ihre Aufgaben umfassen zum einen die Genehmigung von Leitbild, Hausordnung und Schulkonzept. Daneben gehört es zu ihren Aufgaben, Schul- und Unterrichtsbesuche durchzuführen, an Schulanlässen teilzunehmen und Konflikte beizulegen, wenn diese nicht in der Linie gelöst werden können. Eine grosse Aufgabe ist es, das Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Interessen so zu gestalten, dass es produktiv bleibt und in etwas Konstruktives und Konkretes mündet. Deshalb wurde neben der Begleitung der Fusion von Orientierungsschule und Primarschule ein Schulentwicklungsprojekt lanciert. Mit einem offenen Lernatelier sollte im Schulhaus ein Ort geschaffen werden, in dem sich nicht nur schwache und starke Schüler begegnen, sondern auch Lehrpersonen, Eltern und Senioren. Für den Schulrat ist es eine grosse Aufgabe, dieses Lernatelier mit Leben zu füllen. Herausfordernd ist auch, dass gerade mindestens drei grosse Reformen laufen. Das Bevölkerungswachstum im Quartier stellt die Schule vor grosse räumliche Probleme.

I 2: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Politik wurde in ihrer Funktion als hochrangiger Schweizer Politiker befragt. Zu seinen Aufgaben gehören die Leitung von Versammlungen, die Vorbereitung von Sitzungen, die Repräsentation im Inland und Ausland sowie der Empfang von Gästen. Besonders anspruchsvoll an den Aufgaben, die sich ihm stellen, sind die Diversität und Vielseitigkeit.

I 3: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Erziehung wurde in ihrer Funktion als Schulleiter einer Sekundarschule befragt. Zu seinen Aufgaben gehören Personalführung, Arbeit mit den Jugendlichen und den Eltern, Projektleitung eines Neu- und Umbaus, Kommunikation nach innen und nach aussen, Informatik und Qualitätsmanagement. Anspruchsvoll an diesen Aufgaben sind das Zusammenhalten des Teams (Dreier-Leitung), d. h. die laterale Führung, die Zusammenarbeit mit Behörden, Netzwerksarbeit sowie verschiedene Aspekte der Kommunikation und Repräsentation.

I 4: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Gesundheit wurde in ihrer Funktion als Geschäftsführerin einer Non-Profit-Organisation der Gesundheitspflege befragt. Ihre Aufgaben beinhalten insbesondere die Führung, die Kommunikation, die Repräsentation der Organisation im politischen Bereich, die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und die Vertretung der Interessen der Organisation besonders im Bereich Bildung. Die Führung umfasst einerseits die direkte Führung eines Teams mit 13 Leuten vor Ort und andererseits die indirekte Führung der kantonalen Organisationen. Anspruchsvoll an den Aufgaben ist es, Führungsmodelle zu entwickeln, die den veränderten Arbeitsbedingungen entsprechen, die Führung von Mitarbeitern in schwierigen Situationen, ein guter Einsatz der eigenen Ressourcen, Themen zum richtigen Zeitpunkt bei den richtigen Adressaten zu platzieren und dafür zu sorgen, dass die Organisation als Stakeholder auf Augenhöhe wahrgenommen wird.

I 5: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Recht wurde in ihrer Funktion als Richterin befragt. Ihre Aufgaben umfassen neben dem Verfassen von Entscheiden das Führen eines Teams und die Zusammenarbeit mit diesem Team, was die Diskussion von Entwürfen bzw. Entscheiden beinhaltet. Hinzu kommen Leitungsfunktionen. Zu diesem Tätigkeitsbereich gehören die Aufbereitung von Entscheidungen sowie deren Dokumentation und Publikation. Des Weiteren besteht eine Verantwortung für Personal und Finanzen. Anspruchsvoll ist sowohl die intellektuelle Herausforderung (Finden des Problems und der Lösung), die Verantwortung für widerspruchsfreie Entscheide und der Diskurs in Kollegialität. Die Führungsaufgabe ist dahingehend anspruchsvoll, dass es keine wirklichen Führungsinstrumente gibt, da jeder Richter völlig unabhängig ist und deshalb Disziplinierungsmöglichkeiten fehlen, so dass Meinungsunterschiede über Diskussion und Überzeugung gelöst werden müssen.

I 6: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Recht wurde in ihrer Funktion als Staatsanwalt befragt. Zu seinen Aufgaben gehören die Leitung der Staatsanwaltschaft in fachlicher wie personeller Hinsicht sowie die Verantwortung für das Budget. Anspruchsvoll sind die Personalführung und die täglichen Probleme der Mitarbeitenden, die viel Raum und Zeit benötigen.

I 7: Die interviewte Person aus dem Bereich Erziehung wurde in ihrer Funktion als Präsident einer Schulkommission befragt. Seine Aufgabe ist die Leitung des Gremiums. Dazu zählt, die Entscheidungsfindung des Gremiums zu moderieren, aber auch Aufgaben im Personalbereich, z. B. die Wahl eines Rektors, Probleme seitens von Lehrpersonen oder drohende Schulausschlüsse von Schülerinnen und Schülern. Daneben beschreibt er die Einführung neuer Mitglieder der Schulkommission als seine Aufgabe. Von der personellen Zusammensetzung her ist es ein erfahrenes, professionelles Gremium, auch wenn es eine Milizaufgabe ist. Daraus ergeben sich entsprechende Anforderungen an eine professionelle Führung. Die Herausforderung ist, diese Aufgaben gut zu bewältigen und sich nicht in Dinge einzumischen, die Sache der Schulleitung sind.

I 8: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Gesundheit wurde in ihrer Funktion als ärztlicher Direktor eines Spitals befragt. Die Position umfasst neben den Managementaufgaben des ärztlichen Direktors die Leitung eines Instituts sowie die Leitung eines Zentrums für Labormedizin. Bei der Leitung des Instituts stehen die Definition von Forschungsrichtungen, die Nachwuchsförderung und die Nachwuchsgruppenbildung im Vordergrund, beim Zentrum für Labormedizin sind es organisatorische und logistische Aufgaben. Anspruchsvoll an der Aufgabe als ärztlicher Direktor ist es, das Universitätsspital strategisch mitzugestalten und gleichzeitig das operative Geschäft von Subkliniken zu organisieren, dieses als Ganzes zu formen und zu gestalten. Die Heterogenität von Partialinteressen in einem derart komplexen Konglomerat ist gross und herausfordernd; extrem anspruchsvoll ist es, einerseits Dinge voranzutreiben und andererseits das Gesamte nicht aus den Augen zu verlieren; es geht um das Abwägen von Interessen, was eigentlich Politik ist. Während sich die Umwelt immer rascher ändert, sind die Entscheidungsstrukturen langsamer geworden.

I 9: Wird unter anderem aus Verstössen gegen formale Voraussetzungen (zwei statt ein Interviewpartner, Sprachprobleme) nicht in die Auswertung einbezogen.

I 10: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Kunst wurde in ihrer Funktion als Intendant eines Theaters befragt. Seine Aufgabe umfasst die Leitung des Theaters nach innen und nach aussen. Am besten lässt sich dies mit einem Zitat aus dem Interview beschreiben: „Welche Aufgaben müssen Sie erfüllen? Sie müssen einfach sehr genau wissen, was zurzeit das Theater ausmacht. Was für das Theater gehalten wird. Welche Erwartungen vom Publikum und verschiedensten, unterschiedlichsten Publikumsschichten an das Theater, an die Unterhaltung, aber auch an den Bildungsbetrieb, der das Theater ja auch ist, gestellt werden. Und Sie müssen natürlich Künstlerinnen und Künstler suchen und finden, mit denen Sie praktisch Ihre Vorstellung von dem künstlerischen Output dieses Hauses verwirklichen können. Also es gehört eine

Repertoirekenntnis dazu, genauso wie eben: Was wird morgen gespielt? Also praktisch: Welche Werke geben Sie in Auftrag? Welche Werke werden Sie praktisch demnächst spielen können, weil es sie heute noch nicht gibt? Und eben halt, Sie überlegen auch, mit welchen Künstlerinnen und Künstlern vor, hinter und auf der Bühne Sie das umsetzen können. Das gehört zu meinen Aufgaben“ (I 10, 25). Als anspruchsvoll beschreibt er es, ein Team zu bilden, das sich an einem Abend gemeinsam in den Dienst einer Sache stellt, sowie das Dirigieren verschiedenster Menschen und verschiedenster Hoffnungen und Ansprüche.

I 11: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Massenmedien wurde in ihrer Funktion als Chefredaktorin eines Radiosenders befragt. Neben der Tätigkeit als Chefredaktorin stellen sich ihr als Geschäftsleitungsmitglied Aufgaben im strategischen Bereich und im Bereich Finanzen sowie in allen Bereichen, für die ein Geschäftsleitungsmitglied zuständig ist. In einer weiteren Funktion als Abteilungsleiterin eines Bereichs gehören die direkte Führung von elf und die indirekte Führung von 300 Personen, die inhaltliche Verantwortung für diesen Bereich sowie die Einhaltung publizistischer Standards zu ihren Aufgaben. Darüber hinaus präsidiert sie einem beruflichen Netzwerk. Anspruchsvoll ist die Kombination aller Aufgaben sowie deren Breite und Unterschiedlichkeit, aber auch der Umstand, gleichzeitig Managerin und Publizistin zu sein, was einen Wechsel von schnellem Takt (Radio als sehr schnelles Medium) und längeren Managementprozessen beinhaltet.

I 12: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Politik wurde in ihrer Funktion als Nationalrat und Vorsitzender einer Partei befragt. Die Führung der Partei umfasst die innerparteiliche Organisation sowie die Vertretung oder Repräsentation der Partei nach aussen. Dies hat sehr viele informelle Kontakte zur Folge, aber auch eine grosse Präsenz an Veranstaltungen und an Anlässen der Partei. Anspruchsvoll ist es, der Partei in der heutigen Zeit der Polarisierung und der Zuspitzung ein klares Profil zu geben, sie in eine professionell organisierte Struktur zu überführen sowie die Finanzierbarkeit und Beschaffung von Finanzmitteln sicherzustellen. Zeitlich und inhaltlich ist es äusserst anspruchsvoll, die Partei überall dort, wo es wichtig ist, zu repräsentieren und in den Medien präsent zu sein.

I 13: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Wissenschaft wurde in ihrer Funktion als Mitglied des Rektorats einer Universität befragt. Diese Funktion umfasst die Verantwortung für den ganzen Lehrbereich der Universität. Die Aufgaben reichen von der Entwicklung von Studiengängen über die Implementierung und das Ausprobieren von neuen Technologien und Lehrformen bis hin zu verschiedenen Kommissionen, die damit beschäftigt sind, die Kontakte zu den Fakultäten, die Träger ihrer eigenen Programme sind, zu gestalten. Anspruchsvoll ist es,

nicht nur im eigenen Fach zu denken, sondern zu überlegen, was man an gemeinsamen Strukturen ermöglichen kann. Dabei ist zu überlegen, wie sich Leute aus ganz unterschiedlichen Fächern mit ganz unterschiedlichen Interessen an einen Tisch bringen lassen, um sich über entsprechende Herausforderungen zu unterhalten. Es gilt, interdisziplinäre Strukturen zu schaffen, die für alle passen, aber auch einen Dialog zwischen den verschiedenen Fakultäten ermöglichen. Es stellt sich die Frage, was eine Kultur des Lernens an einer Universität ausmacht, aber auch die nach der Gestaltung von Programmen (Doktorats-Programm) und der Digitalisierung: Wie implementiert man sie, wie will man sie haben, was für Erfahrungen möchte man den Studierenden vermitteln. Das Bestreben und die Aufgabe ist es, im Dialog bestmögliche Lernbedingungen und Lernumgebungen zu schaffen.

I 14: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Soziale Bewegungen/Protestbewegungen wurde in ihrer Funktion als Co-Leiterin einer Dachorganisation aus dem Bereich Natur- und Umweltschutz befragt. Zu ihren Aufgaben gehören neben den Geschäftsleitungstätigkeiten die Mitgliederverwaltung und das Lohnwesen sowie die Kommunikation. Anspruchsvoll ist es, alle Stakeholder stets umgehend zu informieren und ein Level zu finden, bei dem die Zielgruppen die Informationen adressatengerecht empfangen. Anspruchsvoll ist auch die strategische Ausrichtung, d. h. die Festlegung der Vorgehensweise, um nicht Mitglieder zu verlieren, sondern neue zu gewinnen. Die Führung von Menschen ist sehr anspruchsvoll, das Fördern und Fordern sowie das Wertschätzen und Wohlwollen.

I 15: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Kirche wurde in ihrer Funktion als Vertreter einer Dachorganisation der evangelischen Kirche befragt. Die Organisation übernimmt für alle 26 Kantonalkirchen alle überkantonale anfallenden Diakonieaufgaben. Die wesentliche Aufgabe ist die einer Scharnierstelle zwischen Gemeinde, Landeskirche, nationaler und internationaler Ebene. Zu dieser Aufgabe gehört es, die Verbindung zu internationalen Gremien herzustellen, aber auch, die Ausbildungsstandards und Ausbildungsanforderungen für die in den Kirchgemeinden Tätigen zu definieren sowie für die Berufstätigen in der Organisation den fachlichen Austausch in Fachportalen zu organisieren. Als anspruchsvoll wird die rechtliche, strukturelle Situation als Verband beschrieben, weil dadurch keine direkten Weisungen erteilt werden können, sondern viel Überzeugungsarbeit geleistet werden muss. De facto wäre der Vertreter dieser Organisation Verbandsfunktionär, letztlich ist er aber Lobbyist. Dies verlangt, dass gut überlegt werden muss, wie Kontakt aufgenommen wird, wie ein Thema „warm gehalten“ wird und wann es entscheidungsreif ist. Entscheidungsprozesse dauern länger, weil sie von anderen mitgetragen werden müssen, damit sie umgesetzt werden können.

I 16: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Kunst wurde in ihrer Funktion als Direktor eines Museums befragt. In dieser Funktion trägt er die Gesamtverantwortung für sämtliche Bereiche des Museums. Er ist verantwortlich für die Budgeteinhaltung, für das Personal, für die künstlerische Vision und Umsetzung des Programms. Anspruchsvoll ist die Vielfalt der Aufgaben. Dies sind einerseits intellektuell akademische Aufgaben, andererseits sind es Management- und Führungsaufgaben. Eine Herausforderung sind die Personalknappheit, das Arbeitsvolumen sowie der Umgang mit einem immer zu knappen Budget und die gleichzeitige Arbeit an verschiedenen Projekten, die einen unterschiedlichen Zeithorizont haben. Er muss den Überblick über alle Projekte behalten, was einen hohen Koordinationsaufwand bedeutet. Anspruchsvoll ist aber nicht nur die Vielfalt der Aufgaben, sondern auch die Vielfalt der verschiedenen Sprachen, der verschiedenen Menschen und der verschiedenen Kulturkreise sowie die Kommunikation mit ganz „verschiedenen Segmenten“ der Bevölkerung.

I 17: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Soziale Bewegungen/Protestbewegungen wurde in ihrer Funktion als Präsident des Stiftungsrates einer Menschenrechtsorganisation befragt. Seine Aufgaben umfassen neben der Vertretung der Stifterfamilie in der Schweiz die operative Leitung und die Leitung des Bildungsprogramms der Stiftung. Bei Letzterem stehen Fragen der Distribution und der Entwicklung des Programms im Vordergrund. Weitere Aufgaben stellen sich im Rahmen der Auswahl und der Führung der ehrenamtlichen Mitarbeiter sowie bei der Teamzusammensetzung und der Stiftungsratskonstellation. Auch die Auswahl der Botschafter und Unterstützer der Stiftung sowie der Lehrer und Direktoren, die sich mehr engagieren wollen, gehören zu diesem Bereich. Weitere Aufgaben sind das Fundraising, die Kommunikation nach aussen und die Veranstaltungen der Stiftung in Form von Podiumsdiskussionen, Vorträgen, Veranstaltungen für Spender, Veranstaltungen an Schulen, Fotoausstellungen sowie Theaterstücke. Anspruchsvoll sind der Aufbau und die Etablierung der Stiftung, die Überzeugungsarbeit, die geleistet werden muss, um als Stiftung glaubwürdig zu sein und die Organisation wirklich zu verwurzeln. Es ist herausfordernd, zeit- und kosteneffizient zu arbeiten, und schwierig, gute Mitarbeitende zu finden, die diese Tätigkeit freiwillig, aber trotzdem gut machen und auch die Zeit dafür haben. Es gilt, die Verbindlichkeit der Arbeit von Freiwilligen sicherzustellen. Die Planung in Rücksprache mit allen Leuten ist aufwendig.

I 18: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Massenmedien wurde in ihrer Funktion als CEO eines Medienhauses befragt. Zu seinen Aufgaben gehören die Festlegung der Strategie des Unternehmens sowie deren Umsetzung. Konkret bedeutet dies einerseits, das tägliche Geschäft über die Medien, die das Medienhaus hat, d. h. Zeitung, Online, Radio und Fernsehen, über eine Dienstleistungsfirma, eine Agentur, die Mediendienstleistungen anbietet, zu steuern.

Gleichzeitig gilt es sicherzustellen, dass das Medienhaus zukunftsfähig bleibt, was immer herausfordernder wird. Was früher ein Jahr dauerte, läuft heute in einem Monat ab, so dass in immer kürzeren Abständen grundlegende Entscheidungen getroffen werden müssen. Anspruchsvoll ist, eigentlich die Zukunft voraussehen zu müssen, was nicht möglich ist. Die Digitalisierung und damit einhergehend ein verändertes Nutzungsverhalten von Informationen sowie Branchenveränderungen stellen grosse Herausforderungen dar.

I 19: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Wirtschaft wurde in ihrer Funktion als Verwaltungsrat eines Unternehmens befragt. Als seine Aufgaben beschreibt er die fachliche Auseinandersetzung mit Problemen, die sich stellen, die Überwachung der Geschäftsleitung sowie das Herstellen von Konsens. Als anspruchsvoll benennt er das Verständnis für Wissenschaft und Innovation und die Frage, wie Innovation richtig eingesetzt werden kann. Herausfordernd ist, in eine Gruppe integriert zu sein und diese gleichzeitig zu leiten.

I 20: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Wissenschaft wurde in ihrer Funktion als Rektorin einer Hochschule befragt. In dieser Funktion leitet sie die Hochschule und sieht es als ihre zentrale Aufgabe an, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den Mitarbeitenden der Hochschule, den Studierenden sowie den Kolleginnen und Kollegen im Praxisfeld ermöglichen, sich maximal in die Hochschule einzubringen. Es gilt aber auch, die Rahmenbedingungen aufzuzeigen und transparent zu machen, was möglich ist und was nicht. Gleichzeitig muss zwischen den Ansprüchen einer Hochschule, den Ansprüchen der Mitarbeitenden und den Ansprüchen der Gesellschaft sowie den bestehenden Erwartungen, mit öffentlichem Geld dies oder jenes zu erreichen, die Balance gehalten und vermittelt werden. Eine weitere Aufgabe ist die Repräsentation der Hochschule. Anspruchsvoll ist, die verschiedenen Erwartungen zu kennen, zu moderieren und zu übersetzen, d. h., sie verständlich zu machen, da unterschiedliche Perspektiven auch unterschiedliche Logiken haben, und sie in eine gewisse Perspektive (Produktivität) mit Blick auf die Zukunft zu bringen, d. h., einen Ausgleich widerstrebender Interessen zu schaffen.

I 21: Die interviewte Person aus dem Teilsystem Kirche wurde in ihrer Funktion als Bischof der katholischen Kirche befragt. In dieser Funktion ist es seine Aufgabe, das Bistum, die Diözese, zu leiten. Neben der Verkündung muss er die einzelnen Pfarreien mit Priestern und pastoralen Mitarbeitern besetzen. Entsprechend ist er auch dafür verantwortlich, Leute ausbilden zu lassen, die er dann in die Pfarreien schicken kann. Ausserdem hat er die Aufgabe, gewisse Sakramente zu spenden, die dem Bischof vorbehalten sind. Hinzu kommt die Kommunikation, was sowohl die persönliche Kommunikation als auch jene über Massenmedien beinhaltet. Anspruchsvoll ist die Ausbildung der Mitarbeitenden und sie an den richtigen Stellen

einzusetzen, aber auch die Verkündung, d. h., immer wieder spirituell und intellektuell tätig zu sein. Ebenso wird als anspruchsvoll empfunden, mit den Gläubigen in Verbindung zu treten und die Kommunikation inhaltlich zu pflegen.

10.2 Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft

Zunächst werden Konnotationen des Begriffs „anspruchsvoll“ dargestellt, bevor auf das Verständnis von anspruchsvollen Aufgaben eingegangen wird. „Anspruchsvoll“ wird mit Herausforderung gleichgesetzt. „Also das ist die Herausforderung“ (I 16, 13; vgl. auch I 4, 37). Als anspruchsvoll werden Sachverhalte beschrieben, deren Auswirkungen in die Zukunft reichen, z. B. wenn es um die längerfristige Ausrichtung einer Organisation geht oder auch in Bezug auf den Ausgleich von Interessen mit Blick auf die Zukunft. „Anspruchsvoll“ wird aber auch mit „kräftezehrend“ assoziiert. „Die Personalführung. Die Personalführung nimmt auch am meisten Zeit in Anspruch. Personalführung ist das, wenn es nicht gut läuft, am meisten Substanz kostet“ (I 4, 37). Ebenso findet sich die Nennung von „beängstigend“ im Zusammenhang mit Herausforderung (I 5, 83). „Anspruchsvoll“ wird zudem mit „bereichernd“ verbunden: „Das fand ich total anspruchsvoll, aber auch spannend, also habe extrem viel gelernt“ (I 11, 78). Darüber hinaus wird „anspruchsvoll“ mit „wichtig“ verbunden. Damit wird einerseits auf die Schwierigkeit und Herausforderung einer Aufgabe und andererseits auf deren Bedeutung hingewiesen. Des Weiteren hat „anspruchsvoll“ auch eine zeitliche Komponente. „Sich die Zeit nehmen, für gute Gespräche, um sinnvolle Gespräche zu führen. Ja, ich denke, das ist das Wichtigste, ja, oder das Anspruchsvollste, weil man ist ja immer selber sehr im Tagesgeschäft absorbiert“ (I 14, 43; vgl. auch I 6, 10-11). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „anspruchsvoll“ mit „herausfordernd“, „wichtig“, „sich Zeit für etwas nehmen“, aber auch „kräftezehrend“ und „spannend“ verbunden wird. Welches sind nun die Aufgaben, welche die Interviewpartner für die Bereiche Beruf, Milizsystem, Ehrenamt und Gesellschaft insgesamt als gesellschaftlich anspruchsvoll empfinden?

10.2.1 Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich

Der Umgang mit den dynamischen Veränderungen der Umwelt sowie den zunehmenden Diskontinuitäten und der steigenden Komplexität stellt eine zentrale Herausforderung mit gesellschaftlicher Bedeutung im beruflichen Bereich dar. Die Antworten der Befragten zu gegenwärtigen anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im beruflichen Bereich lassen sich in folgende Themenbereiche gliedern: strategische Führung, Personalführung, Moderation, Kommunikation, Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Aufgaben.

Die Befragten nennen die *strategische Führung* in Bezug auf die Definition der strategischen Ausrichtung anspruchsvoll. Konkret genannt wurden:

- Sichern des Mitgliederbestand einer Organisation und damit deren langfristiges Bestehen (vgl. I 14, 35)
- Definieren von Forschungsrichtungen (I 13)
- Lösen logistischer Probleme (I 8)
- Sicherstellen des Zusammenhalts der Subsysteme einer Organisation und damit auch der Funktionsfähigkeit einer Gesamtorganisation (I 8, 9)

Anspruchsvoll ist, eine Organisation als Gesamtsystem zu durchdenken und auszurichten. „Und die als Ganzes zu formen und zu gestalten und mitzugestalten, dass dieser Kit zwischen diesen Systemen funktioniert, das ist natürlich dann schon noch einmal eine GANZ andere Form von Herausforderung“ (I 8, 9). Die wesentliche Herausforderung der strategischen Planung, auch bei den beschriebenen inhaltlichen Aspekten, besteht im Umgang mit der deutlich gestiegenen Dynamik der Umwelt (I 4, 41). Diese wird von technologischen Veränderungen, die mit einem veränderten Konsumentenverhalten einhergehen (I 11,62), beeinflusst. Diskontinuität, Komplexität und Fremddynamik haben für Organisationen zugenommen, während die Zeithorizonte strategischer Planung immer kürzer werden. Als wesentlicher Treiber dieser Veränderungen wird die Digitalisierung genannt (I 18, 23). Entwicklungen sind unstet und weniger berechenbar geworden. Das Antizipieren von zukünftigen Entwicklungen ist anspruchsvoll (I 12, 45). Die beschriebenen Entwicklungen werden sehr schön in folgendem Zitat deutlich:

„Und gleichzeitig natürlich sicherstellen, dass so ein Medienhaus zukunftsfähig bleibt. Das wird immer herausfordernder. Früher hatte man über zehn, fünfzehn Jahre eigentlich einen ziemlich ruhigen Horizont. Man wusste, wohin das Schiff fährt, dazwischen vielleicht mal eine kleine Irritation, aber das ging dann immer wieder tief harmonisch weiter. Und ich habe kürzlich meinen Mitarbeitern gesagt, was früher ein Jahr dauerte, die Entwicklung, habe ich das Gefühl, läuft heute in einem Monat ab. Also wir haben viel kürzere Kadenzen, wo wir grundlegende Entscheidungen fällen müssen. Gerade im zu Ende gehenden Jahr mussten wir intern unglaubliche Umstellungen vornehmen, einfach als Reaktion auf die Märkte, die im Zuge der Digitalisierung viel destruktiver, unberechenbarer und schnelllebiger werden. Ja, das ist eigentlich meine Hauptaufgabe.[...] Anspruchsvoll ist die Zukunft vorauszusehen, ohne, dass das möglich ist. Das ist ja in jedem Unternehmen so. [...] Es kann sein, dass die Informationen in fünf Jahren nochmals auf gänzlich andere Art konsumiert werden als heute, und das hat auf uns direkte Auswirkungen. Wie refinanzieren wir das? Wie können wir Informationen, die man immer herstellen kann, verkaufen? Und das sind schon konkrete Herausforderungen, die sich eigentlich im Wochenrhythmus ändern können. Oder Branchenveränderungen“ (I 18, 17–19).

Die dynamischen Veränderungen der Umwelt wirken im beruflichen Umfeld in zweifacher Hinsicht anspruchsvoll: Zum einen gilt es, die Führungsstrukturen und das gesamte Führungshandeln auf sich rascher ändernde Rahmenbedingungen anzupassen, zum anderen mit den häufig unveränderten Erwartungen/Ansprüchen von Anspruchsgruppen umzugehen (I 4, 92). Dies führt zu Zielkonflikten bzw. Dilemmasituationen, die sich in deutlich langsameren Entscheidungsverfahren ausdrücken, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Früher, die alten Chefs haben einfach entschieden, Punkt, das war schnell. Heute ist nichts schnell, nein, ist viel, viel langsamer. Das ist allerdings wieder ein Problem, da bin ich auch gespannt, wie wir damit zurecht, dieses Beispiel, Medizin ist ein wunderbares Beispiel, wir stecken in diesen alten Strukturen drin und sind konfrontiert mit der neuen Welt und kriegen es eigentlich ganz schwer nur momentan zusammen und haben eben langsame Entscheidungsstrukturen“ (I 8, 115).

Nach Auffassung des Befragten sind (alte) hierarchische Führungsmodelle diejenigen, die schnellere Entscheidungen ermöglichen. Die Art und Dauer der Entscheidungsprozesse werden aber nicht nur von den dynamischen Veränderungen der Umwelt beeinflusst, sondern auch massgeblich von der (rechtlichen) Struktur einer Organisation.

„Das hat Konsequenzen für die Durchsetzungsfähigkeit unserer Aufgaben. Wenn ich etwas erreichen will, kann ich das nicht mit unseren Gremien auf nationaler Ebene vorschreiben und die unteren föderalen Ebenen haben das umzusetzen, sondern ich bin darauf angewiesen, dass wir überzeugen. Ich kann nicht befehlen, ich muss die Menschen gewinnen mit uns vor zu kommen. Sei es, dass alle kommen, sei es, dass eine Mehrheit mit an Bord kommt. Und das verändert den Typ der Arbeit, den ich vornehmen muss. Ich kann nicht beraten und beschliessen und den Tarif durchgeben, was jetzt genau zu tun sei, sondern ich muss mit sehr viel Vorlauf alle Themen, die ich mal erreichen will, Leute vorher an Bord holen, mitziehen. Und das gibt einen anderen Charakter von Arbeit, als es andere Gremien kennen. Den mag ich zwar sehr gut, aber es verlängert sehr viel. Das würde ich momentan als die grösste Herausforderung bezeichnen“ (I 15, 25).

Bemerkenswert ist sicherlich, dass Partizipation als Hindernis gesehen wird.

Die *Personalführung* wird von den Befragten als weitere anspruchsvolle Aufgabe beschrieben.

Konkret genannt wurden:

- Personalauswahl
- wertorientierte Führung und Personalentwicklung
- Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen
- kollegialer Diskurs, wenn Führungsinstrumente fehlen
- zunehmende räumliche und zeitliche Flexibilisierung der Arbeit

Interessant ist, dass die Digitalisierung nur beim fünften Punkt implizit eine grosse Rolle spielt, die andern Punkte betreffen die klassischen Personalführungsthemen. Besonders eindrücklich

schildert folgendes Zitat die Schwierigkeiten der Personalauswahl und des Einsatzes der Mitarbeitenden an der richtigen Stelle:

„Die Leitung der Diözese in sich ist sehr anspruchsvoll, weil Sie bei der Leitung, das heisst, bei der Besetzung der Pfarreien, bei der Eingliederung von Personen, die dann mittragen an der Leitung der Diözese, das alles ist anspruchsvoll, als ich die geeigneten Leute einsetzen muss. Die geeigneten Leute suchen muss. Weil so vieles von ihnen abhängig ist, von ihrem Auftreten, von ihrer Art, wie sie mit den Leuten kommunizieren, und das, würde ich sagen, ist die anspruchsvollste Aufgabe. Wen setze ich ein? Wie prüfe ich die Menschen, die ich einsetze? Wie komme ich zu diesen Menschen?“ (I 21, 15)

Ausserdem sind die wertorientierte Führung und Personalentwicklung weitere anspruchsvolle Aufgaben.

„Ich finde, die Führung von Menschen eigentlich sehr anspruchsvoll. Genau. Wenn man das gut machen will, ist das sehr anspruchsvoll. Das Fördern und Fordern und das Wertschätzende und Wohlwollende, das ist meine Haltung in der Führung, dass das wirklich auch zielgerichtet gemacht werden kann. Genau. Ich finde das sehr anspruchsvoll, gut zu führen und die Leute da abzuholen, wo sie stehen, aber sie auch weiterzubringen und auf dem Arbeitsmarkt weiter attraktiv zu halten“ (I 14, 41).

Auch die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Rahmen der Personalführung wird als anspruchsvoll beschrieben (I 21, 12–14).

„Weil es immer um persönliche Geschichten geht. Und weil hohe Erwartungen da sind an so eine Organisation. [...] Und wenn Leute Schwierigkeiten haben, dann beeinflusst das natürlich auch den Erfolg. [...] Und da gibt's individuelle Herausforderungen bis zu dem, dass man jemanden entlassen muss. Und das sind persönliche Geschichten und das ist für mich am absolut herausforderndsten. Alle anderen Themen habe ich aufgrund meiner Erfahrung/ [...] kann ich gut managen. Das ist eine Herausforderung. Das ist nicht etwas, das ich nicht kann, sondern das ist eine Herausforderung“ (I 4, 39).

Als weitere anspruchsvolle Aufgabe wird der kollegiale Diskurs in Organisationen mit paritätisch zusammengesetzten Entscheidungsgremien genannt. Ist ein Entscheidungsgremium paritätisch besetzt, beeinflusst dies nicht nur die Art und Weise des Diskurses, sondern hat auch Auswirkungen auf die Personalführung, da in einem solchen Gremium die klassischen Führungsinstrumente fehlen (vgl. auch I 3 und I 15).

„Und im Internen, denke ich, bei dieser Arbeit ist anspruchsvoll auch, aber das glaube ich, ist einfach so erreichbar jeder Aufgabe, der Diskurs in Kollegialität, würde ich sagen. Also, dass man eben die eigene Meinung hat, und wir sind die meisten sehr Persönlichkeiten, die eigentlich meinen, sie wissen, wie es läuft, und dass man, man hat dann vielleicht sehr viel Zeit investiert in einen schwierigen Fall und dann kommt einer in der Zirkulation und hat eine andere Meinung, auch gut begründet, und dann, dass man immer akzeptieren kann, dass das nicht auf das Persönliche abfährt. Das ist ganz wichtig, dass man eigentlich das immer dann neutral wieder sieht [...]. Und in der anderen Aufgabe,

in der Führungsaufgabe, dort ist das Schwierige eigentlich, wir haben im Gegensatz zu jemandem in der Wirtschaft, haben wir keine wirklichen Führungsinstrumente. Oder wir sind, *primus inter pares*, eigentlich Verwaltungskommission“ (I 5, 25).

Die Digitalisierung führt dazu, dass im Prinzip von überall aus gearbeitet werden kann. Damit ändern sich die Art und Weise der Zusammenarbeit, d. h. die Formen der Kooperation und der Kommunikation. Diese erfordern flexiblere Arbeitsformen und neue Arbeitskonzepte.

„Das ist etwas, das uns sehr beschäftigt und zu dem wir im Moment mit den Leuten auch einen Workshop machen. Sie brauchen mehr Freiheit. Also, der Arbeitsplatz wird sich verändern. Und gleichzeitig eine andere Art von Führung, um mit der Komplexität umgehen zu können. [...] Also, das heisst: Angefangen vom Arbeitsplatz her aber/ [...] ob das flexibel wird? Man kann von überall her arbeiten. Aber es ist eine andere Art von im Team zusammen zu arbeiten. [...] Es braucht weniger/ [...] wie soll ich dem sagen? Es braucht flachere Hierarchien. Hierarchien werden abgebaut werden. Davon bin ich überzeugt. Und Sie sagen: Was brauchen die Mitarbeiter? Mit dieser neuen Situation umgehen zu können/ [...] wie übernehme ich mehr Verantwortung? Also, man arbeitet mehr in Projekten, oder?“ (I 4, 80)

Während die einen der alten Hierarchie nachtrauern, um rasch zu agieren, fordern andere noch flachere Hierarchien (I 4,80).

Auch die *Moderation* der Interessen unterschiedlicher Anspruchsgruppen wurde als weitere anspruchsvolle Aufgabe beschrieben. „Der Begriff der Moderation wird vor allem als Synonym für ‚Prozessgestaltung‘ verwendet“ (Rosner & Winheller, 2012, S. 336). Moderation ist nur dort zweckmässig und erforderlich, wo Trennendes zusammengeführt werden muss bzw. soll, um ein konkretes Problem zu lösen oder ein angestrebtes Ziel zu erreichen (Seifert, 2003, S. 78). Somit schwingt immer ein Mässigen oder Ausgleichen von sich gegenläufigen Interessen oder Perspektiven mit. Inhaltlich geht es bei Moderation um die Gestaltung von Kommunikationsprozessen. Ist eine Gruppe aus verschiedensten Repräsentanten zusammengesetzt, so sind auch die Interessen und Perspektiven, die miteinander in Einklang zu bringen sind, entsprechend unterschiedlich (I 20, 35).

„Am anspruchsvollsten ist eben diese Heterogenität von Partialinteressen in einem so komplexen Konglomerat. Man sagt ja immer: „Uni ist eine Expertenorganisation“, und so ist es dann auch. Das so zu händeln, dass man auf der einen Seite Dinge vorantreibt, aber das Gleichgewicht des Gesamten nicht aus dem Auge verliert, das ist extrem anspruchsvoll“ (I 8, 15).

Dies beinhaltet auch Fragen, welche Gemeinsamkeiten Anspruchsgruppen haben, wie diese Gruppen ins Gespräch gebracht, wie gemeinsame Strukturen ermöglicht werden können (I 13, 25) und der Zusammenhalt von verschiedenen Richtungen und Entwicklungen innerhalb einer Organisation gewährleistet werden kann (I 13, 89). In diesen Kontext lässt sich Konsensentwicklung verorten.

„Die verschiedenen, ähnlich wie im privaten Bereich, ich werde mich jetzt sprachlich wahrscheinlich wiederholen, die verschiedenen Erwartungen erstens zu kennen, zweitens zu moderieren und dann auch in eine gewisse Perspektive zu bringen. [...] Das heisst, wirklich mit Zukunft zu verbinden. Das ist sehr anspruchsvoll“ (I 20, 29).

Neben der Vielfalt der Interessen sind auch die verschiedenen Charaktere von Personen zu berücksichtigen und zu moderieren (I 16, 49).

„Das heisst, mit diesen doch sehr unterschiedlich denkenden, fühlenden und agierenden Menschen, aus denen immer wiederum ein Orchester oder ein Team zu bilden, das an einem Abend gemeinsam sich in den Dienst einer Sache stellt, das dann über, sagen wir mal, knapp 300 Spieltage oder weit über 500 Veranstaltungen praktisch zu einem Output oder zu einem Gesicht für ein Theater, für einen künstlerischen Anspruch eines Theaters gilt, das ist meine Aufgabe. Und das ist natürlich auch, weil es das Dirigieren verschiedenster Menschen und verschiedenster, man könnte sagen, Ansprüche und Hoffnungen ist, ist die Schwierigkeit“ (I 10, 27).

Kommunikation wird im Rahmen fast aller Herausforderungen im gegenwärtigen beruflichen Bereich als anspruchsvolle Aufgabe beschrieben. Sie wird zwar auch als eigenständige Aufgabe genannt, nimmt darüber hinaus aber auch die Funktion einer „Querschnittsaufgabe“ ein. Kommunikation beschreibt den Austauschvorgang zwischen Interaktionspartnern und meint Wissen, eine Meinung oder eine Erfahrung mit anderen zu teilen. Das Thema Kommunikation umfasst sowohl die Kommunikation nach aussen als auch innerhalb einer Organisation und wird insgesamt als anspruchsvoll empfunden (I 21, 12–14). Bei der Kommunikation nach aussen spielen die unterschiedlichen Ansprüche und Erwartungen, die an eine Organisation gestellt werden, eine Rolle. Im Rahmen des Stakeholder-Managements wird nicht nur die Kommunikation mit den Stakeholdern als anspruchsvoll empfunden, sondern auch die Aufgabe, die Organisation bei den Stakeholdern zu legitimieren.

„Na ja, es ist auch die Universität zum Beispiel, muss halt immer mehr auch gegen aussen erklären, was sie eigentlich tut und wie sie es tut und was ihre Grenzen sind sozusagen, in denen sie ihre Aufgaben noch erfüllen kann. Das heisst, man muss immer auch sozusagen auf, wenn Sie so wollen, politischer oder medialer Ebene versuchen, diese Verankerung, die man hat in der Gesellschaft, zu tragen und zu pflegen. Und das ist schon, das ist nun wirklich anspruchsvoll“ (I 13, 79).

Es gilt aber auch sicherzustellen, dass alle Stakeholder entsprechend ihren Bedürfnissen informiert werden (I 14, 27), dass auch in schwierigen Situationen wertschätzend und positiv kommuniziert wird, dass man das Ziel nicht aus den Augen verliert, oder es gilt abzuschätzen, wie vertrauenswürdig der jeweilige Kommunikationspartner ist (I 3, 47).

„Dass man in der Breite sich nicht angreifbar macht, denke ich. Also aufpassen mit, also mit wem kommuniziert man welche Inhalte, wem vertraut man wie fest, das finde ich sehr anspruchsvoll, auf wen kann man sich dann wirklich verlassen, dass halt etwas unter vier Augen unter vier Augen bleibt und nicht irgendwann gegen einen ausgespielt wird, ja“ (I 3, 43).

Ein weiterer Aspekt betrifft die Repräsentation der Unternehmung, Dabei geht es einerseits um die Aussenwirkung, die durch die Kommunikation und Repräsentation der Organisation erzielt wird (I 3, 45), andererseits auch darum, dass die Organisation von den Kommunikationspartnern als gleichwertiger Stakeholder, d. h. als Kommunikationspartner auf Augenhöhe wahrgenommen werden (I 4, 41).

Als fünfte anspruchsvolle Aufgabe beschreiben die Befragten die *Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Aufgaben* (I 2, 24). Dies betrifft sowohl die Herausforderung, Fachexpertin und gleichzeitig Managerin bzw. Generalistin zu sein (I 11, 46), als auch die Herausforderung, sowohl operative als auch strategische Entscheidungen treffen (I 11, 48) sowie ständig zwischen „Mikro- und Makrokosmos“ wechseln zu müssen (I 8, 23). Aber auch die Gesamtkoordination von verschiedenen gleichzeitig laufenden Projekten und Prozessen, damit in Zusammenhang stehenden inhaltlichen Fragen und Prozessen ist anspruchsvoll (I 16, 17).

„Erstens mal die Vielfalt der Aufgaben ist anspruchsvoll. Einerseits sind das intellektuell akademische Aufgaben, andererseits sind das Managementaufgaben, Führungsaufgaben, sehr stark hat mit Kommunikation zu tun mit ganz verschiedenen Segmenten der Bevölkerung. Das sind Donatoren, das sind Schulkinder, das sind Leute, die Führungen machen, das sind bei uns Techniker, Akademiker. Also wir repräsentieren die ganze Breite des gesellschaftlichen, demografischen was auch immer, ja, des Querschnitts. Also ich glaube, die Herausforderung ist, dass man mit so vielen verschiedenen Aspekten zu tun hat“ (I 16, 11).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele, im Grunde die meisten der genannten Aspekte im Zusammenhang mit der Digitalisierung und der Kommunikation zu sehen sind. Als zentrale Herausforderung erachten die Befragten den Umgang mit den dynamischen Veränderungen der Umwelt sowie den zunehmenden Diskontinuitäten und der steigenden Komplexität. Die dynamischen Veränderungen der Umwelt erschweren nicht nur die langfristige Ausrichtung der Organisation, sie erfordern auch Führungsstrukturen, die sich an rasch ändernde Rahmenbedingungen anpassen. Die dynamischen Veränderungen sind ebenso im Rahmen der Personalführung eine Herausforderung, da die räumliche und zeitliche Flexibilisierung der Arbeit zunimmt. Auch das neue gesellschaftliche Verständnis von Arbeit ist zu beachten. Die Personalauswahl, die wertorientierte Führung und Personalentwicklung sowie die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen stellen weitere anspruchsvolle Aufgaben im Bereich der Personalführung dar. Darüber hinaus sind die Moderation unterschiedlicher Interessen und Perspektiven sowie die interne und externe Kommunikation und auch Legitimation einer Organisation sehr anspruchsvoll. Die Vielfalt der Aufgaben und damit die Notwendigkeit, sich schnell auf andere Personen, Situationen und Themen einzulassen, sind ebenfalls herausfordernd.

10.2.2 Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich

Die Antworten der befragten Personen, was zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich sind, lassen sich in zwei Themenbereiche gliedern: Digitalisierung und Umgang mit dynamischen Veränderungen der Umwelt und der Rahmenbedingungen. Die *Digitalisierung* und ihre Auswirkungen werden allgemein als Herausforderung genannt, die sich in allen Bereichen stellt. (I 6, 19) Konkret wurde verweisen auf:

- strategische Herausforderungen
- Übertragung von Effizienzgewinnen auf kosten- und personalintensive Bereiche
- Veränderung und Flexibilisierung der Arbeit

Herausforderungen, wie ein Unternehmen sich strategisch ausrichten soll, stellen sich, wenn computergestützte Systeme Aufgaben übernehmen, die bisher von Menschen ausgeführt wurden. Damit gehen Fragen einher, welche Kompetenzen die Mitarbeitenden künftig benötigen. Dies erfordert insgesamt flexiblere Systeme und Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, in Netzwerken zusammenzuarbeiten (I 4, 78).

Als grosser Gewinn der Digitalisierung werden die Geschwindigkeit und die Zuverlässigkeit gerade im Bereich der Datenanalyse beschrieben, die z. B. auch im Bereich klinischer Versuche erhebliche Effizienzgewinne bedeuten können. Die Herausforderung besteht darin, die Effizienzgewinne auch auf kostenintensive Bereiche wie z. B. den Vertrieb zu übertragen und die Digitalisierung für den persönlichen Kundenkontakt zu nutzen (I 19, 27–32). Es wird davon ausgegangen, dass sich die Art der Arbeit und die des Kundenumgangs im Zuge der Digitalisierung verändern (I 5, 55). Künftige Personalführungsmodelle werden den Mitarbeitenden mehr Freiheiten und mehr Verantwortung geben müssen. In diesem Rahmen gilt es, weniger Ziele für den einzelnen Mitarbeitenden, sondern Ziele für Teams zu setzen (I 4, 82–88).

„Den Mitarbeitern mehr Gestaltungsfreiheiten geben. Wo sie arbeiten. Wann sie arbeiten. [...] Das ist eine grosse Herausforderung und wird auch für Sie/ [...] Büroräumlichkeiten. Das ist eine Herausforderung. So die Frage: Wie viel muss ein Team zusammen sein, damit das funktioniert? Wie offen kann man die Arbeitszeit gestalten, längerfristig? Also, im Sinne von: Wir haben die Jahresarbeitszeit. Was heisst das? [...] Wo sind die Grenzen? Das sind alles Themen, die kommen/ [...] wie ist die Belastung der Mitarbeitenden, wenn alles offen ist? Und ist alles offen? Also, im Sinne von: Sie können immer aufs Netz. Also, mit Regeln/ [...] zu sagen: Du darfst nicht aufs Netz. Das funktioniert nicht. Das ist eine ganz andere Art von Führung, die es hier drin braucht. Das sind Themen, oder?“ (I 4, 88)

Die *dynamischen Veränderungen der Umwelt und der Rahmenbedingungen* stellen Organisationen vor Herausforderungen. Folgende Punkte werden genannt:

- zunehmende Heterogenität der Mitarbeitenden

- Veränderung von Berufen
- Legitimation und Positionierung einer Organisation
- disruptive Entwicklungen und konstanter Innovationsprozess
- Umgang mit Daten
- Balance zwischen Erneuern und Bewahren
- Entwicklung und Verständigung auf gemeinsame Handlungsfelder

Eine Herausforderung, die nicht nur im Zusammenhang mit der Digitalisierung zu sehen ist, sondern auch mit der Veränderung der Arbeit, besteht in der *gestiegenen Heterogenität der Mitarbeitenden*, die ihre Berufsbiographie anders als früher gestalten. Auch die Bindung an die Arbeitsstelle, den Arbeitgeber und den Beruf verändern sich; so bleiben Mitarbeitende zum Teil nur kurz in einer Organisation. An einer Hochschule wirkt sich die kurze Verweildauer auf die Balance von Lehre und Forschung aus und erfordert andere Formen der Personalentwicklung (I 20, 65). Darüber hinaus müssen Vorstellungen entwickelt werden, wie ein Beruf im Jahr 2030 aussehen könnte (I 20, 65). In verschiedenen Kontexten wird somit angesprochen, dass im Zuge oder auch infolge der Digitalisierung erhebliche *Veränderungen und Herausforderungen für die einzelnen beruflichen Tätigkeiten* und die Kompetenzen, die Mitarbeitende benötigen (I 4, 78), zu erwarten sind.

„Wie/ eben wie gehen ich mit diesen, je nach Fachart, wie gehe ich mit diesen neuen medialen Welten um, die es da gibt? Wie finde ich für mich einen Weg, was verändert sich berufsmässig, also die Berufsperspektiven ändern sich natürlich massiv im Moment und sehr schnell und die werden sich in den nächsten 15 Jahren noch viel schneller verändern. Wir bilden – da ist so ein Spruch geworden an der Uni, aber das stimmt auch – auch wir bilden Leute aus für Tätigkeitsfelder, die es vielleicht nicht mehr geben wird, und also wie bereite ich Leute darauf vor, diese Flexibilität zu haben, dass sie das auch dann für die andere, für eine neue Situation einsetzen können. Also das, die Herausforderungen werden schon sehr gross sein“ (I 13, 53).

Der Wandel betrifft nicht nur Veränderungen der Arbeit und Berufe, sondern auch die einzelne Organisation insgesamt bis hin zum gesamten Gesellschaftsgefüge und stellt entsprechende Anforderungen an eine Organisation, als solche zu lernen, mit diesen Veränderungen umzugehen und ihre *Legitimation* neu zu begründen (I 4, 92).

„Wir werden damit umgehen müssen, dass sich unsere Institution komplett verändert beziehungsweise auch noch mal danach fragen muss, welche Legitimität sie hat mit Blick auf Digitalisierung. Mit dieser Entwicklung werden wir uns sehr auseinandersetzen müssen. Ohne Angst. Wie auch immer die Diskussion ausgehen mag, da werden wir sehr gut daran tun, das aktiv zu begleiten und nicht abzuwarten, was hier durchaus auch als Potenzial oder als Herausforderung dann für uns auch, glaube ich, zu bewältigen ist oder sind“ (I 20, 59).

Eine Hochschule wird klären müssen, wie sie ihre eigene Rolle sieht und wie sie sich *positionieren* will. Dabei geht es darum, welche Lernorte und welche Lernsettings zur Verfügung gestellt werden und wie Lehr-/Lernprozesse gestaltet werden (I 20, 61; I 13, 55). Die Dynamik der Veränderungen wirkt sich ähnlich auf die Schulen aus und stellt sie vor die gleiche Herausforderung (I 3, 57). Im Bereich der Forschung gilt es, den Spagat zwischen dem global forschenden Profil einerseits und dem regionalen Profil andererseits zu bewältigen (I 13, 81) und zu klären, inwiefern und wie Open Access kommt, wer Zugang hat und wie dies organisiert wird (I 13, 53). In diesem Kontext stellt sich die Frage, über welche Inhalte eine Hochschule noch die Hoheit hat, welchen Bildungsanspruch sie hat und wie sich der Bildungsbegriff ändert (I 20, 61), da die Digitalisierung eine Verlagerung von Wissenserwerb hin zu Kompetenzerwerb erfordert (I 12, 125–127; I 20, 61).

Um die Veränderungen zu bewältigen, ist ein *konstanter Innovationsprozess und Anpassungsprozess* erforderlich. Innovation ist im Zusammenhang mit der Digitalisierung ein besonders wichtiger Aspekt, sie ist aber auch unabhängig davon ein wichtiges Thema für eine Organisation (I 19, 28).

„Das heisst, ich glaube, das, was das Anspruchsvollste und aber auch das Dringendste ist, ist, einen konstanten Innovationsprozess im Laufen zu halten, sich dauernd wieder anzupassen an die digitale Disruption, die unser Geschäft durchschüttelt, die ganzen Berufsbilder aller, die in den Medien arbeiten, komplett durcheinanderbringt. Gleichzeitig professionelle Standards in all diesem Umbruch zu halten, professionelle Standards oder medienethische Standards jetzt in meinem Fall in neue Distributionssektorenkanäle zu übersetzen, einen anderen Dialog zu pflegen mit dem Publikum, mit den Usern, wirklich mit denen draussen. Dann einfach in dieser digitalen Weiterentwicklung, in dieser explosiven Weiterentwicklung auch dabei zu bleiben, auch als Person und natürlich als Unternehmen“ (I 11, 58).

Disruptive Entwicklungen werden auch für andere Branchen erwartet. Intermediäre, wie z. B. Banken oder auch Autohändler, werden weniger gebraucht, da ein Kunde keine Bank mehr benötigt, um Geld anzulegen, sondern dies online direkt tun kann, genauso wie er ein Auto direkt bestellt werden kann. In Industrie und Gewerbe wird das zur Herausforderung der nächsten Jahre (I 18, 23). Auch für das Gesundheitssystem ist mit grundlegenden Veränderungen zu rechnen. „Und diese ganzen Schritte, da wird Digitalisierung reingehen. Digitalisierung wird in Zukunft darüber entscheiden, was wird an Diagnostik gemacht und wie werden diese diagnostischen Daten zu einer Diagnose dann zusammengeführt und das mit entsprechenden Expertensystemen im Hintergrund“ (I 15, 45). Gleichzeitig gilt es aber auch, die Balance zu finden zwischen Erneuerung, um mit den Entwicklungen mithalten zu können, und der Bewahrung von Bewährtem (I 13, 51).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Digitalisierung ist der *Umgang mit Daten* und ein verändertes Verständnis von Privatsphäre (I 20, 63).

„Was massiv zunehmen wird, ist das ganze Thema Daten. Also Daten, also, ja, das Verständnis von Daten, Big Data, wie das so schön heisst, was ist das überhaupt, was? Also sage ich einmal, diesen neuen Zugang zu Wirklichkeiten, das ist eine ganz andere Art des Zugangs, das zu verstehen, das wird ein Problem sein. Eben dieses ganze Thema Kommunikation im Kontext der neuen Medien zu begreifen, was dort passiert, auch was mit einem selber passiert“ (I 8, 39).

Die Herausforderung, *sich den Entwicklungen anzupassen* und *sich gleichzeitig zu erneuern*, stellt sich nicht nur im Rahmen der Digitalisierung, sondern auch im Kontext gesellschaftlicher Änderungsprozesse.

„Welche Aufgabe hat dieses Stadttheater? Weil, im Gegensatz zu vielleicht noch vor 25 Jahren, das war, als ich, ich bin seit 27 Jahren am Theater, also als ich mit der Lehre angefangen habe, da war es so, dass, sagen wir mal, ein Besucher der Zauberflöte oder von Hamlet oder von Faust oder von Tell/ sagen wir mal, war das für 60 bis 70 Prozent der Menschen im Publikum keine Erstbegegnung. Das hat sich verändert. Heute ist es, glaube ich, so, dass es maximal für 20 bis 30 Prozent überhaupt erst die Zweitbegegnung mit einem solchen Werk ist. Das heisst, der, in Anführungsstrichen, museale Teil des Theaters, als das konservatorische, dass man bestimmte Dinge bewahrt, aber im kollektiven Gedächtnis, dieser Anspruch, der wird steigen. In einer sich sozusagen doch sehr ausdifferenzierten Gesellschaft wird das Theater noch mehr/ hat die Aufgabe, Erlebnissen bestimmte/ nehmen wir einfach mal einen bestimmten Kanon überhaupt wirklich wachzuhalten. Das wird passieren. Und darüber hinaus darf man aber nicht vergessen, dass es neben dem, sozusagen den Kanon irgendwie zu bewahren und auch natürlich Einnahmen zu rekrutieren, eben den gibt, zu schöpfen und nicht irgendwie halt Neues eben auch auf den Weg zu bekommen. Das heisst, zu bewahren und eben sichtbar zu machen ist das eine. Aber eben zu schöpfen und zu erfinden muss das andere sein. Und da eine bestimmte Balance aufrechtzuerhalten, das wird in den nächsten Jahren noch schwieriger werden. Da mache ich mir keine Illusionen“ (I 10, 53).

Von einer Organisation bzw. deren Funktionsträgern wird als Herausforderung für die nächsten Jahre beschrieben, gemeinsames Handeln und ein gemeinsames *Verständnis über Handlungs- und Einsatzfelder* zu erreichen. Als thematische Handlungsfelder werden Armut und Arbeitslosigkeit, Bildung, Teilhabe, Migration, Integration, Gesundheitsförderung, Sucht und Suchtfolgen genannt (I 15, 63–67). Näher ausgeführt wird dazu, dass es gelte, Armut als ein komplexes Problem mit vielfältigen Mangelerscheinungen zu verstehen, die zu einer mangelnden gesellschaftlichen Teilhabe führen. Das grosse Thema sind aber die Migration sowie die berufliche, soziale und kulturelle Integration der Migrantinnen und Migranten (I 15, 69).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Digitalisierung und die dynamischen Veränderungen der Umwelt als die wesentliche Herausforderung der Zukunft im beruflichen Bereich angesehen werden. Damit gehen Veränderungen der Arbeit und der beruflichen Tätigkeiten

einher. Dies verlangt von den Mitarbeitenden andere Kompetenzen und erfordert flexiblere Führungsmodelle. Veränderungen zeichnen sich auch dahingehend ab, dass die Berufsbiographien der Mitarbeitenden heterogener werden und die Verweildauer in einer Organisation sinkt. Der Wandel betrifft aber nicht nur einzelne Tätigkeiten, sondern eine Organisation insgesamt und erfordert permanente Innovation. Dennoch gilt es, eine Balance zu halten zwischen ständiger Erneuerung und dem Bewahren von Bewährtem.

10.2.3 Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milzbereich

Unter Milztätigkeit wird die ehrenamtliche Übernahme öffentlicher Ämter und Aufgaben verstanden. Oft ist die Milztätigkeit mit einer leitenden Funktion verbunden, so auch bei den Befragten. Aus den Interviews haben sich die folgenden fünf Punkte ergeben, die als gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben in diesem Bereich gesehen werden: Moderation, Umgang mit Heterogenität, Personalführung, Positionierung und Repräsentation einer Organisation, Umgang mit der steigenden Komplexität in Organisationen.

Die *Moderation* wird von den Befragten als fordernd beschrieben, da ein Milizgremium oft aus ganz unterschiedlichen Mitgliedern besteht, die oft anspruchsvolle und sehr unterschiedliche Berufe ausüben. Von der personellen Zusammensetzung kann es sich durchaus um ein erfahrenes, oft professionelles Gremium handeln, das entsprechend hohe Ansprüche an dessen Führung stellt (I 7, 22). Im Rahmen der Gestaltung von Entscheidungsprozessen müssen unterschiedliche politische Haltungen und Werte miteinander vereinbart werden (I 1, 35; I 7, 22). Aus diesem Grund müssen Interessen erfasst, moderiert und ausgeglichen werden, und zwar so, dass konstruktive und anerkannte Entscheidungen getroffen werden können (I 1, 37).

„Hatte auch damit zu tun, dass ich bis zum letzten Schuljahr einen politischen Vertreter hatte, [...] der [...] anspruchsvoll in der Gruppe war, weil er vieles nicht so mitgetragen hat. Ich meine, Sie können sich vorstellen, was sich in der Grossländerpolitik abspielt, kann sich auch im Schulrat abspielen. Und da haben Sie von ganz rechts bis ganz links unter Umständen alle Vertretungen. Und je nachdem ist jemand zum einen oder anderen gar nicht bereit, und da ist sicher eine grosse Aufgabe, dieses Spannungsfeld so zu gestalten, dass es trotzdem produktiv bleibt“ (I 1, 35).

Die *Heterogenität* eines Gremiums stellt nicht nur für die Leitung eine Herausforderung dar, sondern auch aus anderer Perspektive für die einzelne Person als Mitglied eines Milizgremiums (I 5, 79).

„Für mich war es einfach eine fremde Welt. Und ich musste mich auf ganz andere Leute einlassen, als ich mich gewohnt war. Das war für mich das Schwierigste. Sie hatten auch eine andere Sprache, als ich mich gewohnt war. Insofern stimmt es schon, dass Leute von unterschiedlicher Herkunft waren. Ich musste mich ein bisschen daran gewöhnen, dass man anders diskutiert, habe ich gefunden“ (I 5, 73).

Im Rahmen der *Personalführung* gilt es, die Beziehungen innerhalb der Organisation zu gestalten. Einerseits betrifft dies die Beziehung zwischen strategischer und operativer Leitung, andererseits die zwischen der Leitungsebene und den Mitarbeitenden. Die Beziehungsgestaltung wird dabei massgeblich von den durch die Miliztätigkeit geprägten speziellen Strukturen beeinflusst. Aus Sicht der strategischen Leitung ist es notwendig, sich der eigenen Aufgaben bewusst zu sein und sich nicht in Aufgabenbereiche der operativen Leitung einzumischen (I 1, 37; I 7, 22), d. h. Rollenklarheit und Rollentrennung in dieser Funktion als Aufgabe zu verstehen. Die Herausforderung der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Leitung und Mitarbeitenden besteht in der Divergenz von ehrenamtlicher Leitung und angestellten, professionellen Mitarbeitenden.

„In fast allen Organisationen, in denen ich ehrenamtlich tätig bin, bin ich in der strategischen Leitungsebene tätig. Als Ehrenamtlicher gegenüber Mitarbeitenden als Professionelle, die voll dafür abgestellt sind. Da erlebe ich das strukturelle Dilemma wahrscheinlich der meisten so Vereinsorganisationen. Die Leitung ist nur zu ganz kleinen Teilen da. Die Angestellten machen den Grossteil der Arbeit. Die klassische Herausforderung des Milizprinzips. Ich erlebe es als grosse Herausforderung, mit nur einem kleinen Teil des Wissens oder der investierten Zeit trotzdem angemessen führen zu können. Ich gehe davon aus, Führungskompetenzen, Leitungskompetenzen kommen auch dadurch zu Stande, dass man sich investiert ins Feld, Zeit verbringt, Kenntnisse erwirbt vor Ort. Und das haben notwendigerweise die Professionellen, das heisst die Angestellten, immer mehr. Dadurch, dass sie mehr Zeit investieren können als die Leitungsebene, die von aussen dazu kommt. Diese Divergenz, die/ Auf die treffe ich jetzt in den meisten ehrenamtlichen Organisationen“ (I 15, 77).

Anspruchsvoll ist die Beziehungsgestaltung aber auch gerade dann, wenn es im personellen Bereich um menschlich schwierige Situationen geht (I 7, 6).

Ausserdem werden die klare *Positionierung* und Profilierung einer Organisation im politischen Bereich sowie die Professionalisierung von Strukturen genannt (I 12, 33–34). „Ich glaube, das anspruchsvollste konkret bei meiner Partei ist, dass sie eine Mitte-Partei ist. Und dass es in der heutigen Zeit der Polarisierung und der Zuspitzung sehr anspruchsvoll ist, dieser Partei ein klares Profil zu geben“ (I 12, 33).

Die *Repräsentation* einer Organisation ist anspruchsvoll, da es schon rein zeitlich gesehen eine Herausforderung darstellt, eine Organisation möglichst ubiquitär zu vertreten. Dies bezieht sich auf die Wahrnehmung von Terminen, aber auch darauf, in den Medien entsprechend präsent zu sein.

„In der heutigen medialen Zeit, auch mit den Social Media und überhaupt die Mediatisierung auch der Politik, ist es vor allem zeitlich und intensitätsmässig äusserst anspruchsvoll, die Partei überall dort, wo es wichtig ist, zu repräsentieren. Das ist vor allem eine zeitliche Herausforderung“ (I 12, 37).

Auch die steigende Komplexität in Organisationen wird als anspruchsvoll beschrieben.

„Gerade mindestens drei grossen Reformen die laufen. Neue Bevölkerungsentwicklung ist ein Riesenthema. Es hat immer fünf parallele Klassen gegeben, in diesem Schuljahr gibt es SIEBEN erste Klassen im Schulhaus, weil die Bevölkerung in dem Quartier explodiert. Jetzt: Wo bringen Sie die unter? Da kommen ganz banale, aber WAHNSINNIG komplizierte Fragen wie: Raum. Sie haben plötzlich zu viele Kinder, aber genauso viel Raum wie vorher, nämlich zwei grosse Schulhäuser und nicht mehr. Also ich denke, diese Komplexität ist und die Grösse ist auch ein Thema“ (I 1, 37).

Bisweilen lassen, was auch als Folge der Komplexität aufgefasst werden könnte, bürokratische Strukturen keine flexiblen Entwicklungen zu (I 18, 29). Die Folge steigender Komplexität in Organisationen ist, dass die Aufgaben für die Milizgremien immer zeitaufwendiger werden. Dies könnte dazu führen, dass ein Amt irgendwann nicht mehr als Ehrenamt ausgeübt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Befragten im Milizbereich vor allem die Heterogenität von Gruppen und den Ausgleich und die Moderation von Interessen sowie die Gestaltung von Beziehungen als anspruchsvoll empfinden.

10.2.4 Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizbereich

Es finden sich im gesamten Interviewmaterial nur wenige Aussagen zu zukünftigen Aufgaben im Milizbereich. Die Aussagen knüpfen meist entweder an Antworten an, die auf die Frage, was gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizbereich sind, gegeben wurden, oder an Antworten auf die Frage, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind. Folgende Punkte wurden genannt: Etablierung eines Projekts, Integration und Digitalisierung.

Die folgende Aussage knüpft an eine Antwort auf die Frage an, was gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizbereich sind. Sie bezieht sich auf die *Etablierung eines Projekts*, das im Moment schon realisiert wird. Diese Aufgabe stellt sich auch für die Zukunft bzw. wird in Zukunft fortgeführt.

„Also sicher diesen Begegnungsort da jetzt zu etablieren und irgendwie die Eltern da noch mit hineinzubringen. Aber auch [...], wenn man jetzt von Binnendifferenzierung redet, die Schule darin zu begleiten, noch mehr Materialien zu entwickeln, die vielleicht für alle zugreifbar sind. Also eine Überlegung ist ja auch immer wieder, wie macht man Begabungsförderung in Schulen? Und da ist häufig das Problem, dass Lehrpersonen gar nicht die Ressourcen haben, und nicht, dass sie nicht wollen“ (I 1, 53).

Integration ist für den Befragten ein Thema, was an Punkte anknüpft, die sich auch bei anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft finden (siehe Kapitel 10.2.7).

„Ja, zukünftige Aufgaben. Also ich finde, dass ist das der gesellschaftlichen Integration. Angesichts der Individualisierung, der kulturellen Differenz, kulturell sprachlichen Differenz, die wir immer

mehr haben. Der Migration. Jetzt/ Mich beunruhigt das höchst, also extrem stark, die politischen Differenzen. Also die Teilung der Gesellschaft oft oder, also die wir beobachten. [...] Dann, das beschäftigt mich ein bisschen weniger, wir sind schon in einem rasanten gesellschaftlichen Wandel. Also die Digitalisierung verändert, glaube ich, zum Teil ebenso leise und auch ganz stark“ (I 7, 34).

Digitalisierung wird noch in einem anderen Interview genannt, wo sie sich als Thema bei den anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft findet (siehe Kapitel 10.2.7).

„Also die Werte, die bleiben trotz der Digitalisierung. Die bleiben wichtig. Und ich glaube, die grundsätzlichen Ausrichtungen bleiben die gleichen. Die grundsätzlichen Aufgaben bleiben die gleichen. Was sich ändert, ist die Art und Weise, wie man diesen Aufgaben nachkommt“ (I 12, 73).

Diese Aussage mag begründen, warum sich im Interviewmaterial nur wenige Antworten zu den zukünftigen Miliztätigkeiten finden. Es wird nicht erwartet, dass sich wesentliche Neuerungen oder Änderungen ergeben, sondern dass sich die Art und Weise, wie man Aufgaben erledigt, ändert. Die Antworten, die sich im Material finden, sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Während die Etablierung eines Projekts an die Vergangenheit anknüpft, ist die Integration eine Aufgabe der Zukunft. Die Digitalisierung ist eher als Umsetzungsstrategie aufzufassen.

10.2.5 Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im sonstigen Ehrenamt

Im sonstigen ehrenamtlichen Bereich werden die folgenden Punkte genannt: Umgang mit Heterogenität, Vereinbarkeit von Ehrenamt und Beruf und Führung einer Freiwilligen-Organisation.

Als wesentliche Herausforderung wird der *Umgang mit Heterogenität* beschrieben. Andere Kontexte meint, andere Aufgaben zu übernehmen (I 4, 101) als diejenigen, die sonst ausgeübt werden. Sich auf andere Kontexte einlassen zu können, scheint dabei auch eine Frage der Zeit zu sein. „Zeit zu haben. Bereit zu sein und sich auf diese jeweiligen Kontexte einzulassen, die ganz andere Kontexte sind als das, was neunzig Prozent meiner Zeit betrifft“ (I 20, 87). Ein anderer Kontext meint nicht nur, andere Aufgaben zu übernehmen, sondern sich auch auf Situationen einzulassen, die eine andere Sichtweise und damit auch Flexibilität erfordern. Sich für andere zu engagieren ist mit der anspruchsvollen Aufgabe verbunden, soziale Verantwortung zu übernehmen und sich um Personen zu kümmern, die nicht zum Familien- und Freundeskreis gehören.

„Diese Perspektive und auch die Welten zu wechseln und sich dann darauf einzulassen, und zwar gut darauf einzulassen mit, wie gesagt, auch mit einem gewissen Anspruch, das ist anspruchsvoll und auch herausfordernd, das jeweils zu schaffen. Das Kümern oder da zu sein für Kinder, die jetzt nicht zu meinem engsten Bereich gehören“ (I 20, 91).

Bedingt durch andere Kontexte hat man im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten mit ganz anderen Menschen zu tun als im beruflichen Bereich (I 13, 65). Dies hat zur Folge, dass andere

Gespräche geführt und andere Fragen gestellt werden (I 20, 89), was die Bereitschaft erfordert, sich nicht nur auf andere Aufgaben, sondern auf andere Menschen einzulassen. Man erweitert dabei sein eigenes Kompetenzspektrum.

„Anspruchsvoll war und auch gleichzeitig das ganz Spannende, [...] ich bewege mich ja wie alle vermutlich so in zwei, drei Ghettos. Man versteht sich, man redet dieselbe Sprache, man teilt Wertvorstellungen, und dann kommt man mit ganz anderen Leuten in Berührung, die leben in anderen Ghettos, und da die gemeinsame Sprache zu finden oder zu verstehen, um was es denn da geht. Das fand ich total anspruchsvoll, aber auch spannend, also habe extrem viel gelernt“ (I 11, 78).

Die Herausforderung, sich auf ganz andere Kontexte einzulassen, bezieht sich darüber hinaus nicht nur auf andere Aufgaben und Menschen, sondern auch auf Situationen und Themen, denen man sich sonst nicht gegenübersteht und die man unter Umständen auch weniger zum Thema machen möchte (I 10, 69).

„Eben was ich nenne, Herzensbildung. Dass man eben mit Dingen konfrontiert wurde, mit denen man sich eigentlich nicht konfrontieren wollte. Und das habe ich schon im Roten Kreuz, in der Jugend festgestellt. Dass man mit bestimmten körperlich behinderten Menschen, die dieses Spasmus hatten, aber dass man eben gemerkt hat, dass über den Spasmus hinaus da wirklich eine Frau war, die sehr klug und sehr belesen und sehr genau schauen konnte. Und wenn man die mit ins Theater genommen hat, was ein bisschen mit Aufwand verbunden war, dann war das eine der tollsten Gesprächspartnerinnen danach. Also heisst also, dass man lernt irgendwie, ein bisschen mehr zu sehen, als man ebenso schnell meint schon zu wissen“ (I 10, 67).

Eine Herausforderung der ehrenamtlichen Tätigkeit, die sich im Zusammenhang mit der Herausforderung, sich auf andere Kontexte einzulassen, stellt, besteht darin, das Ehrenamt mit dem gleichen Anspruch wie die berufliche Tätigkeit, d. h. mit der gleichen Professionalität und dem gleichen Engagement wie den Beruf auszuüben (I 2, 44; I 14, 103; I 17, 19; I 18, 53).

Die *Vereinbarkeit von Ehrenamt und Beruf* ist eine weitere anspruchsvolle Aufgabe. Dabei spielt die zeitliche Verfügbarkeit in dreifacher Hinsicht eine Rolle: zum einen, wenn es darum geht, wie viel Zeit die einzelne Person für eine ehrenamtliche Tätigkeit aufbringen kann (I 2, 44; I 20, 87), aber auch, wenn es darum geht, Menschen für eine ehrenamtliche Tätigkeit zu gewinnen (I 7, 38).

„Also jemanden, der gut ist, der wirklich in wenig Zeit eine sehr hoch qualitative Arbeit leistet, gekoppelt an Leidenschaft, weil, sonst geht das nicht, dann ist es schwierig, diese Person zu finden. Weil, viele Menschen arbeiten 100 Prozent, den ganzen Tag, also die haben einfach keine Zeit, oder? Und dann, wenn jemand Zeit hätte, zu reduzieren, dann braucht er natürlich Geld, weil, oft kann man mit einem 60-Prozent-Gehalt nicht leben, oder? Also quasi das Anspruchsvolle in dem Bereich ist, dass wir Lösungen und Modelle entwerfen, quasi für die Bedürfnisse der Menschen und nicht für unsere, oder?“ (I 17, 17)

Zum Dritten spielt der Faktor Zeit eine Rolle, wenn es darum geht, die nötigen Freiräume für ein ehrenamtliches Engagement von der jeweiligen Organisation, für die eine Person arbeitet, zu erhalten.

„Also A die Zeit zu erhalten, von Familie getrieben. Die Betriebe, auch die Verwaltung, ist unerbittlich geworden. Leute innerhalb der Arbeitszeit diese ehrenamtlichen Tätigkeiten ausführen zu lassen. Die wenigstens können vor 5.30 weg, 6.00, was ab Nachmittag ehrenamtliche Arbeit (unv.) schwierig. Auch sind die Betriebe immer weniger. Generell ist mit der bereitgestellten Infrastruktur für Ehrenamtlichkeit, kopieren geht nicht mehr. Muss alles bezahlt werden“ (I 6, 61).

Die *Führung einer Freiwilligen-Organisation* stellt neben dem Umgang mit anderen Kontexten, auf die es sich einzulassen gilt, und der zeitlichen Verfügbarkeit eine weitere Herausforderung dar (I 6, 61). Die Führung eines Vereins gestaltet sich schwieriger als die eines Unternehmens, weil das Engagement auf Freiwilligkeit beruht.

„Und Ehrenamtlichkeit bedeutet Sachen Führung ist eines der schwierigsten Sachen. Also einen Verein zu führen ist, ich denke, X-Mal schwieriger als einen Betrieb. Weil die Leute sind alle freiwillig dort und die zeigen das einem. Also die sagen dann, wenn ich nicht so darf, wie ich will, dann mache ich nicht mehr mit. Das macht jemanden einmal hier im Betrieb und dann suche ich jemand Neues. Also die ehrenamtlichen Tätigkeiten, finde ich, sind schwieriger“ (I 6, 61).

Die Freiwilligkeit stellt andere Ansprüche an die Führung, da Führungsinstrumente wie in einem Unternehmen fehlen. Aus diesem Grund sind der Planungsbedarf und der Koordinierungsaufwand höher.

„Man kann natürlich nicht in einer Stiftung spontan zu einem freiwilligen Mitarbeiter sagen: „Du bist morgen um 16.00 Uhr in Basel und machst dieses Meeting“. Weil der sagt dann: „Na, ich bin Morgen auf einer Taufe“, ne? So. Und dann sitzt du halt da, du gehst dort hin, du hast keine Handhabe, jemanden herumschicken, ne? Das geht nicht. Und das per se ist ja nicht das Problem, aber das verpflichtet dich, dann anders zu planen in diesem Wissen, dass das nicht geht, oder? Du musst halt immer in Rücksprache mit den Leuten alles planen, „Wann hast du Zeit? Wie können wir das machen?“, ne, so. Das ist schwierig manchmal“ (I 17, 19).

Der Umgang mit der Freiwilligkeit hat noch einen weiteren Aspekt, der letztendlich wiederum Ansprüche an die Führung stellt: die sinkende Bereitschaft der Freiwilligen, sich langfristig zu engagieren. Die Motivation zur Mitarbeit und die Motivation, dabei zu bleiben, muss stärker gefördert werden, da sie schnell abnimmt, wenn die Freiwilligen nicht vorfinden, weshalb sie kamen, und dementsprechend schnell ihr Engagement wieder aufgeben (I 15, 79).

„Wer früher ehrenamtlich tätig war, also Freiwilligen tätig war, wie man es nennt, der hat das lang andauernd getan. Hat sich genau in dem zugewiesenen Aufgabenfeld betätigt, hat das/ Hat nicht die Organisation gewechselt, sondern ein heutiger Freiwilliger, der will unterhalten werden, der will Sinnstiftung erleben, der will projektorientiert arbeiten und dann auch wieder mal wechseln können

zu den anderen. Das macht es notwendig, dass ehrenamtlicher Mitarbeiter oder freiwilliger Mitarbeiter auch aktiv bewirtschaftet wird. Ehrenamtlich Gewonnene wollen unterhalten werden. Und das braucht deutlich mehr Zeit, als das früher/ Insofern sind auch da, ist es von einem Nicht-Thema, die Freiwilligen waren da, haben ihr Zeugs gemacht, zu einem grossen Thema geworden, wo es Kompetenzen braucht. In einer ganz spezifischen Art und Weise“ (I 15, 79).

Die Aufgaben und Themen im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit sind oft die gleichen wie im Rahmen der beruflichen Tätigkeit (I 4, 142). Je nach beruflicher Tätigkeit gehen Ehrenamt und berufliche Tätigkeit ineinander über, weil berufliche Tätigkeiten zum Teil die Teilnahme am öffentlichen Leben voraussetzen (I 16, 47) oder die ehrenamtliche Tätigkeit einen engen Bezug zur beruflichen Tätigkeit aufweist (I 18, 49). Aufgrund starker beruflicher Beanspruchung bleibt vielfach aber keine Zeit für ein ehrenamtliches Engagement (I 3, 67; I 4, 132; I 21, 53).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zum einen die gegenwärtigen Herausforderungen im Ehrenamt darin gesehen werden, sich auf andere Aufgaben, Themen und Menschen einzulassen. Zum anderen spielt die zeitliche Verfügbarkeit in dreifacher Hinsicht eine Rolle, wenn es darum geht, selbst Zeit für ein Engagement aufzubringen, Ehrenamtliche mit Zeit für ein Engagement zu gewinnen und wenn Unternehmen gefragt sind, Zeit für ehrenamtliches Engagement zur Verfügung stellen. Darüber hinaus ist der Umgang mit der Freiwilligkeit eine Herausforderung, da viel Überzeugungsarbeit geleistet werden muss. Die sinkende Bereitschaft, sich zu engagieren, erfordert es, dass die Freiwilligen zur langfristigen Mitarbeit motiviert werden müssen.

10.2.6 Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im sonstigen Ehrenamt

Im Bereich der zukünftigen anspruchsvollen Aufgaben im ehrenamtlichen Bereich werden folgende Themen genannt: Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements, Umgang mit abnehmender Bereitschaft, sich ehrenamtlich zu engagieren und Vereinbarkeit von Ehrenamt und Beruf.

Das gesellschaftliche Engagement wird auch für die Zukunft als wichtiger Wert für die Schweizer Gesellschaft beschrieben. Gleichzeitig nimmt die Bereitschaft, sich dauerhaft zu engagieren, ab, allenfalls gibt es die Bereitschaft, sich in einzelnen Projekten auf Zeit einzubringen. Selbst die Mitgliedschaft im Verein ist oft zu viel Bindung. Somit stellt sich als zukünftige Herausforderung die *Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements*.

„Ich glaube, es ist wichtig/ Die Schweiz ist ein Land, das sehr stark von zivilgesellschaftlichem Engagement lebt. Und ich glaube, eine der grössten Herausforderungen ist es, in der Gesellschaft die Akzeptanz und den Wert des zivilgesellschaftlichen Engagements zu stärken. Das ist, denke ich, die grösste Herausforderung“ (I 12, 95).

Die Stärkung des ehrenamtlichen Engagements wird als wichtig angesehen, weil mit der Zusammenarbeit der Bürger positive Nebeneffekte verbunden sind, die den Zusammenhalt einer Gesellschaft fördern. Vereine und gemeinnützige Organisationen übernehmen damit wichtige gesellschaftliche Aufgaben. Dementsprechend hat das ehrenamtliche Engagement eine bedeutende Funktion für die Gesellschaft.

„Ich denke, die grösste Herausforderung in diesem Bereich ist, dass das ehrenamtlich nicht ausstirbt, dass zum Schluss Wirtschaft und, das Privatleben lasse ich mal weg. Die Wirtschaft einen so einnimmt, dass dort kein Raum bleibt und dass die Ehrenamtlichkeit, die so wichtig ist in der Gesellschaft, dass die dann etwas verkümmert. Und das wäre dann wirklich ein negativer Rückschlag auf das Gesamte. Das ist so viel Ehrenamtliches, dass im Westen, also jetzt vom im westlichen Europa geführt wird, dass wenn man auf das verzichtet, dass auf, nur, wenn wir das dem Beruf und der Zeit opfern und dem Gewinn opfern, das wäre eine sehr negative Auslegung auf unser gesellschaftliches Leben“ (I 6, 71).

Auch in Zukunft wird damit gerechnet, dass sich Freiwillige nicht mehr langfristig mit allen damit verbundenen Rechten und Pflichten binden wollen, sondern nur für Projekte kurzfristig zur Verfügung stehen.

„Auf unsere Organisation kommt sehr viel Veränderung zu, weil das Vereinsleben ist nicht mehr so aktuell in der Gesellschaft. Die Gesellschaft hat sich dahin verändert, dass eigentlich mehr Projekt/ man will sich engagieren in Projekten, in abgeschlossenen Projekten und nicht für die Ewigkeit. Man wird nicht mehr so gerne Mitglied eines Vereins, weil da gibt es auch dann noch die Pflichten – Rechte und Pflichten. Und die Leute wollen sich nicht mehr so binden. Darum wird es [...] schwierig werden, wenn wir nicht irgendwie ein anderes Modell wählen werden, wo man einfach auch mitmachen kann, ohne irgendwie Mitglied in einem Verein zu sein. Das haben wir da schon auf dem Radar. Das müssen wir angehen. Aber das haben alle Vereine, dieses Problem, oder? Dass man nicht mehr Mitglied sein will, sondern eher einfach für eine Projektdauer sich engagiert und es dann aber wieder fertig ist“ (I 14, 73).

Der Umgang mit der abnehmenden Bereitschaft, sich ehrenamtliche zu engagieren, stellt auch in der Zukunft eine Herausforderung dar. Zukünftig wird es wohl noch schwieriger werden, Freiwillige zu finden, die bereit sind, sich zu engagieren. Die Möglichkeiten, die Freizeit und das Leben zu gestalten, haben zugenommen. Mit dieser Entwicklung ist eine sinkende Bereitschaft verbunden, sich langfristig an einen Verein oder eine ehrenamtliche Tätigkeit zu binden.

„Es wird einfach/ Ich glaube, es ist, es wird eher schwieriger, Leute zu finden. Und das finde ich eigentlich ein Problem. Es ist/ Ich weiss/ Also nehmen wir nur den Tennisclub. War schon früher da mal im Vorstand und meine Frau war Junior-Verantwortliche und so. Das waren eigentlich so Zeiten, da wollten mehrere Leute das tun und so. Eher. Das ist jetzt nicht mehr der Fall. Es ist, man muss suchen. Und ich habe aber schon das Gefühl, es hat auch mit Belastung zu tun. Und also von Leuten, also dass sie schon vieles zu tun haben und dass natürlich auch viele Leute/ Also dass man/ Man ist

so multi-optional. Man kann so viel tun. Das war vor 30, 40 Jahren, 30 Jahren, weniger stark. Man kann so viele Dinge tun“ (I 7, 52).

Die Vereinbarkeit von ehrenamtlichem Engagement und Beruf stellt eine weitere anspruchsvolle Aufgabe dar. Meist ist es eine Frage der Zeit oder der Vielzahl der beruflichen Verpflichtungen, ob sich ein ehrenamtliches Engagement mit der beruflichen Tätigkeit vereinbaren lässt (I 1, 109; I 5, 19; I 15, 85). Fast schon im Gegensatz zu den Aussagen, die einen Rückgang des ehrenamtlichen Engagements feststellen, geben die meisten der Befragten, die zu diesem Thema etwas sagen, an, dass sie beabsichtigen, sich zukünftig stärker ehrenamtlich zu engagieren. „Mich noch mehr zur Verfügung stellen zu können. Ja. Einfach das, was ich habe, was ich erleben durfte bis jetzt in meinem Leben, auch wieder weitergeben zu können“ (I 20).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Stärkung des gesellschaftlichen Engagements eine zukünftige Herausforderung im Bereich des Ehrenamts darstellt, da dieses nach wie vor einen wichtigen Wert für die Schweizer Gesellschaft darstellt.

10.2.7 Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesamtgesellschaft

Die Frage nach anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft bezieht sich nicht wie die Fragen nach anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im Beruf, im Milizbereich und im sonstigen Ehrenamt auf die jeweiligen Teilbereiche, sondern auf Herausforderungen, denen sich eine Gesellschaft als Ganzes gegenüberstellt. Im Interviewmaterial findet sich als übergeordnetes Thema der gesellschaftliche Zusammenhalt, dem sich die folgenden Unterthemen zuordnen lassen: Umgang mit Individualisierung, Folgen der Digitalisierung, Polarisierung, Vielfalt, Integration, Umwelt und Wohlstand

Im Interviewmaterial finden sich viele Antworten, die sich mit dem *gesellschaftlichen Zusammenhalt* beschäftigen. Eine Herausforderung, die sich der Gesellschaft stellt, ist die zunehmende *Individualisierung* (I 2, 56 und 58; I 4, 164; I 7, 58; I 8, 164; I 21, 65). Die Digitalisierung mag insofern einen Beitrag zur Individualisierung leisten, als sie es dem Einzelnen erlaubt, sich aus der Gemeinschaft und aus der Einbindung in ein soziales Netz zurückzuziehen. Die fortschreitende Digitalisierung verändert die soziale Interaktion im Privat- wie im Berufsleben. Digitale Medien verändern die Kommunikationskultur. Darunter leiden menschliche Beziehungen und es gehen Werte verloren, die nur in einer persönlichen Kommunikation entstehen und gelebt werden (I 21, 65 und 69). Dadurch stellt sich die Frage, wie der persönliche Umgang aussehen und gestaltet werden soll (I 4, 164). Primär ist Individualität nicht als etwas Schlechtes anzusehen. Aber die Gesellschaft ist dahingehend gefordert, dass wichtige Werte in der Gesellschaft wie Zusammenhalt, Leistungsbereitschaft, Individualität und Freiheit erhalten bleiben und gleichzeitig Individualität und Egoismus nicht verwechselt werden (I 12, 109). Es

gilt deshalb, eine Balance zwischen Individualität und der Eingebundenheit in eine Gemeinschaft zu finden und zu erhalten. Individualität darf nicht zu Lasten eines übergeordneten Gemeinsamen überhandnehmen und Gesellschaft nicht zu stark aus individuellen Interessen bestehen, sondern es braucht ein gesellschaftliches Miteinander. Problematisch ist, dass es in der Gesellschaft dieses Miteinander zunehmend weniger gibt, weil das freiwillige Engagement abnimmt und Organisationen wie religiöse Gemeinschaften oder Vereine diese Funktion nicht mehr in dem Masse wie früher erfüllen. Die Möglichkeiten, miteinander etwas zu erleben und auf diese Weise Gemeinschaft zu erleben, nehmen ab (I 10, 75). Begegnungen und Gespräche im Rahmen gemeinschaftlicher Aktivitäten haben jedoch eine wichtige soziale Funktion, da sie nicht nur einen Ausgleich zu Familie und Beruf bieten, sondern auch zur sozialen Kohäsion beitragen. In die Gemeinschaft können Dinge eingebracht werden, die im Beruf oder auch in der Familie erlernt wurden. Umgekehrt können auch Dinge aus der Gemeinschaft in Familie und Beruf Eingang finden, so dass diese Tätigkeiten sich gegenseitig befruchten und bereichern.

„Und diesen Zirkel, diese Abhängigkeit, diese Interaktion, die habe ich bis jetzt als immer sehr sinnvoll und ausgewogen erachtet. Wenn aber nur noch Familie und, oder Beruf und Gemeinschaft und soziales Wirken wegfällt, dann bricht etwas weg, das sich gegenseitig befruchtet hat. Also ich habe viel gelernt über einen Fussballclub in Familie, oder habe vieles in der Familie in den Fussballclub hineingebracht. Oder aus dem Beruf Leitungsfunktion in den Vorstand. Ich habe auch im Vorstand viel gelernt, das ich hier zum Teil auch anwenden konnte. Und das ist, der seelische Ausgleich fällt weg, also wenn es dann nur noch Familie gibt und Beruf, oder umgekehrt, dann fällt etwas weg, was wichtig ist für uns“ (I 6, 109).

Das generell abnehmende ehrenamtliche Engagement wurde bereits im Rahmen anspruchsvoller Aufgaben im Ehrenamt thematisiert. Während dort die verschiedenen Aspekte des abnehmenden Engagements diskutiert werden, wird im gesellschaftlichen Kontext die Bedeutung für die gesellschaftliche Kohäsion thematisiert. Eine Herausforderung für die Gesellschaft besteht deshalb darin, Gemeinschaft und Gesellschaft zu gestalten.

„Ich glaube, das Wichtigste ist, die Gesellschaft überhaupt als solche zu empfinden. Oder auch wieder als solche zu gestalten. Also dass es eben nicht eine Gesellschaft wird, die sich nur aus lauter Individualgedanken oder, wie könnte man sagen, aus lauter Individualinteressen konstituiert und dann die Individualinteressen bilden Mehrheiten wie Minderheiten. Und dann setzt sich die Mehrheit wieder gegen die Minderheit durch. Das ist nicht Gesellschaft. Also Gesellschaft ist nicht, das ist ja eben etwas, das ist sehr lustig, da bin ich auch erst auf der Schweiz darauf gekommen, also es geht nicht immer darum, dass Mehrheiten Rechte haben, also sie Recht haben. Sondern dass man tatsächlich/ eine Mehrheit ist wichtig für bestimmte Entscheidungsprozesse. [...] Dass überhaupt so etwas wie ein gesellschaftliches Miteinander wieder entsteht. Dass man Treffpunkte hat, an denen

man miteinander spricht. Und da ist jetzt zum Schluss Theater und auch das Stadttheater ganz wichtig. Also das merkt man ja auch in dem Moment, wo man so Forum bietet, wo man redet oder diskutiert“ (I 10, 75).

Im Zusammenhang mit dem Thema Individualisierung stellt sich auch die Frage nach der Verantwortung, die der einzelne für sich, für andere Mitglieder der Gesellschaft und die Gesamtgesellschaft übernimmt (I 2, 56; I 4, 164; I 11, 94; I 18, 61). Verantwortung impliziert in diesem Kontext die Bereitschaft, sich für das Gemeinwesen zu engagieren, also soziale Verantwortung zu übernehmen. Dabei erscheint es wichtig, dass der Einzelne sich sowohl für sein persönliches Umfeld als auch für Fragen, die die gesamte Umwelt betreffen, also etwa Klima- und Umweltschutz, engagiert. „Ich könnte einfach sagen, die Verantwortung als Mensch wahrnehmen. Das hat dann die soziale Facette, auch der Umweltschutz kommt da herein“ (I 18,63). Die Frage der Verantwortung des Einzelnen stellt sich auch im Rahmen des staatsbürgerlichen Engagements. Hier ist der Einzelne gefordert, sich zu interessieren, sich aktiv zu beteiligen und seine Verantwortung als Staatsbürger wahrzunehmen.

„Das ist eine Aufgabe der Gesellschaft, das wieder ein bisschen zurückzuführen, dass der Bürger wirklich verantwortungsvoll denkt und das auch mit seinem täglichen Handeln ausdrückt. Und schliesslich, jetzt spezifisch auf die Schweiz bezogen, zum Beispiel in Abstimmungen sich dafür interessiert und auch engagiert. Und nicht einfach nur für den Bereich, wo er sich gerade befindet oder der ihm persönlich wichtig ist“ (I 18, 61).

Die Übernahme von Verantwortung für die Gesamtgesellschaft ist gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Individualisierung besonders wichtig, wird aber dadurch erschwert, dass es heute, anders als beispielsweise in der Nachkriegszeit, keine Notwendigkeit gibt, etwas miteinander aufzubauen (I 4, 164).

„Wir sind eine Gesellschaft, die sehr individuell ist und immer individueller wird. Und ich glaube, dass das/ ein Risiko birgt. Ein Risiko birgt, auch für psychische Erkrankungen. Einsamkeit und alle diese Themen. Wir sind eine Dienstleistungsgesellschaft, die tendenziell alle Dienstleistungen extern einkaufen möchte. Also, auch die persönlichen Sachen. Und ich bin überzeugt, dass wir wieder mehr Verantwortung übernehmen müssen für die Gesamtgesellschaft“ (I 4, 164).

Das Thema *Digitalisierung* wird, wie schon im beruflichen und im Milizbereich, auch auf die Frage, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind, immer wieder genannt. Dabei stehen der Umgang und die gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung im Vordergrund (I 1, 113; I 3, 83; I 4, 164; I 5, 85; I 7, 58; I 8, 95; I 21, 57). Eine Herausforderung und gleichzeitig auch Chance besteht darin, die Digitalisierung dahingehend zu nutzen, dass z. B. über Nachbarschaftsbörsen, Tauschbörsen und Ähnliches Dienstleistungen, die sonst extern eingekauft werden müssen, privat angeboten werden und auf diese Weise auch Verantwortung für andere übernommen wird (I 4, 166). Verantwortung spielt auch im Kontext von Digitalisierung und

dem Spannungsfeld von Individualität und Gemeinschaft eine Rolle, auch wenn es in diesem Zusammenhang für die einzelne Person eher darum geht, zu definieren, wie viel Eigenverantwortung sie noch hat.

„Digitalisierung wird unser gesamtes Leben verändern. Ich bin am Samstag in einem Tesla gesessen in München, der alleine fährt, völlig alleine fährt, autark. Also ich werde wesentliche Bereiche verantwortungsmässig, über die ich mich identifiziert habe, auf- und abgegeben müssen. Das heisst, ich muss mir aber Mühe geben, mein eigenes Selbstverständnis zu halten, neue Bereiche zu entwickeln, in denen ich noch diese verantwortungsvolle Rolle habe, weil sonst habe ich ein Identitätsproblem. Also immer diese Balance zwischen, ja, Individualität und Einbinden in einer öffentlichen Gemeinsamkeit. [...] Und das wird, glaube ich, eines, also diese völlige Veränderung von Verantwortung in der Gesellschaft, das wird ein Thema werden, ja“ (I 8, 99).

Diese Entwicklungen machen einen anderen Verhaltenskodex notwendig. Darüber hinaus stellen sich in einer pluralistischen Gesellschaft auch Fragen, die die Identitätsbildung und die Zugehörigkeit der einzelnen Person betreffen. Rollenbilder verändern sich und Fragen der Identitätsbildung tun sich auch bei früher klar umrissenen Begriffen wie beispielsweise Heimat auf (I 8, 101).

Die Digitalisierung prägt die Gesellschaft auch in der persönlichen Lebenswelt bis hin zur Gestaltung von Beziehungen. Sie verändert die Kommunikation und führt zu unverbindlicheren zwischenmenschlichen Beziehungen (I 3, 81; I 6, 27; I 21, 65), was nicht nur eine verantwortungsvolle Kommunikation notwendig macht, sondern auch die Frage nach der Gestaltung solcher Beziehungen aufwirft (I 4, 164).

„Aber das verändert Gesellschaft, also was passiert mit Jugendlichen, die sich gewohnt sind, primär nur noch über Distanz miteinander zu kommunizieren, was werden das für Menschen in der Gesellschaft? Das ist auch ein grosses Thema, denke ich, was auf uns zukommen wird“ (I 3, 83).

Eine weitere Herausforderung für die Gesellschaft ist die *Polarisierung* und das damit verbundene Auseinanderdriften der Gesellschaft. Es lassen sich ökonomisch bedingte, soziale und politische Dimensionen der Polarisierung unterscheiden. Bei der sozialen Dimension der Polarisierung wird als problematisch angesehen, dass zum einen nicht mehr genug Arbeit vorhanden sein könnte (I 3, 81) und andererseits Geringqualifizierte aufgrund steigender Anforderungen an die Qualifikation infolge der Digitalisierung den Anschluss an den Arbeitsmarkt verlieren könnten. Dies könnte zu einem Auseinanderdriften der Gesellschaft und einer Zweiklassengesellschaft führen (I 7, 58).

„Die Aufgabe der Gesellschaft heute ist vor allem die, dass die Menschen im Allgemeinen ein würdiges Leben führen können. Dass durch die Entfaltung der Technik und so weiter, dass es nicht zu einer Zweiklassengesellschaft kommt. Auf der einen Seite jene, die alles in der Hand haben und die

auf der Höhe sind der Entwicklung. Auf der anderen Seite dann jene, die in eine neue Armut gelangen, weil sie nicht mehr teilhaben können an den Gütern der Gesellschaft, weil die Entwicklung im Technischen derart ist, dass viele ihre Arbeit verlieren oder billige Arbeitskräfte werden müssen und so weiter. Das ist für mich, in meinen Augen, die grosse Herausforderung an die Politik, an die heutige Gesellschaft, dass man hinarbeitet auf eine gesunde Gesellschaft, die nicht plötzlich auseinanderbricht in zwei Klassen“ (I 21, 57).

Als weiteres Problem wird die ökonomische Dimension der Polarisierung beschrieben, die sich durch eine wahrgenommene Öffnung der Schere zwischen Arm und Reich abbildet (I 1, 113). In diesem Zusammenhang, der aber eher die soziale Dimension der Polarisierung betrifft, wird auch Bildung thematisiert. Bildung sollte kein Privileg, d. h. keine Frage des Geldes werden, weil dies schädlich für die Idee einer offenen Gesellschaft und damit für die Demokratie wäre und somit auch zu einer Zweiklassengesellschaft führen könnte (I 16, 55).

„Ich persönlich nehme eine starke Polarisierung wahr. Und hier wieder konsensual eine Vision zu entwickeln, das wird sehr anspruchsvoll. Vor dem Hintergrund auch, dass sozusagen die Schere auseinandergeht, was Besitz, Reichtum betrifft. Möglichkeiten, wenn ich an die Schule denke, dass die Familie entscheidet. Familiärer Hintergrund. Wie Kinder überhaupt sich entwickeln können. Dann wird das sehr, sehr anspruchsvoll“ (I 20, 103).

Mit Blick auf die politische Dimension der Polarisierung wird es als Herausforderung empfunden, dass die Schweiz politisch auseinanderdriftet (I 1, 111; I 7, 58; I 21, 63). Dementsprechend gilt es als wichtig, demokratische Errungenschaften zu bewahren (I 11, 90) und politische Partizipation sicherzustellen. In diesem Zusammenhang spielt wieder Verantwortung des Einzelnen als Staatsbürger eine Rolle (I 18, 61).

„Demokratiefragen. Also im politischen Bereich. Wie werden wir unsere Prozesse gestalten, sodass möglichst viele partizipieren können? Partizipation. Dann die Frage von/ alles im Politikbereich. Die Frage von Chancengerechtigkeit und hier politisch das Terrain zu bereiten, gerade vor dem Hintergrund einiger Entwicklungen, wird sehr anspruchsvoll werden“ (I 20, 101).

Angesprochen wird auch, dass es Sache des Staates bzw. der Regierungen ist, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen (I 19, 48). Die weiter voranschreitende Globalisierung wird unter Umständen dazu führen, dass sich die Nationalstaaten auflösen. Damit verbunden nimmt die Unsicherheit zu und der Handlungsrahmen und die Entwicklungen werden für den Einzelnen unklarer.

„Und die meiste Unklarheit hängt damit zusammen, mit dieser Verwebung von allem. Also mit dieser internationalen Verwebung, würde ich sagen, die einfach viel grössere Herausforderungen stellt. Ich sehe es bei uns, wir behandeln unser Recht in der Schweiz, aber wir sind natürlich ganz in einem riesigen Rahmen drin, und das stellt viel neue Fragen, die wir früher so nicht hatten. Und für die jungen Leute, denke ich, wird es irgendwie so sein, dass, weil sie gar nicht planen können in die Zukunft, können sie auch nicht ihren Werdegang sagen, jetzt mache ich mal das und das, sondern

sie müssen irgendwie viel von Anfang an viel offener sein als wir. Und das ist eine riesige Herausforderung“ (I 5, 83).

Verbunden mit den Fragen der politischen Dimension der Polarisierung sind Fragen der internationalen Öffnung oder Schliessung des Landes und damit Fragen der Immigration und *Integration*. Als Herausforderung werden die Umverteilung zwischen Nord und Süd (I 3, 83) bzw. das Wohlstandsgefälle (I 6, 77), die damit verbundenen Fluchtbewegungen Richtung Europa (I 1, 111; I 11, 92) sowie eine gelingende gesellschaftliche Integration angesehen (I 7, 58). Daraus ergeben sich auch Fragen, wie eine Gesellschaft mit *Vielfalt* und, als ein Teilaspekt von Vielfalt, mit unterschiedlicher religiöser Prägung umgeht (I 15, 89).

„Ich denke, eine grosse Herausforderung, die wir vor uns haben, ist, den grossen kulturellen und religiösen Konflikt zwischen, ich sage jetzt mal, hauptsächlich der islamischen Welt und der christlichen Welt zu meistern. Und das schliesst viele Konsequenzen nicht aus, die das mit sich bringen kann. Ich denke mal, da hat die nächste Generation wahrscheinlich die grösste Aufgabe damit, sich mal grundsätzlich zu überlegen, wie viel Integration lassen wir zu in unserem Land und wenn ja, wie, warum und wohin und wie soll das dann gehen, ne?“ (I 17, 41)

Als weitere anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft werden *Umwelt*- und Klimathemen genannt (I 4, 164; I 11, 92; I 14, 117; I 17, 41). Hierbei wird auch auf den Zusammenhang von Klimawandel und Migration hingewiesen.

„Das heisst Friedensbemühungen, und genau, und dann natürlich eine der grossen, wahrscheinlich grossen drei anspruchsvollen Herausforderungen, die es zu lösen gilt, ist natürlich die globale Erwärmung, der Klimawandel und seine Folgen. Und das hat wiederum zu tun mit Flüchtlingen, ne, mit Climate Refugees, wie geht man mit denen um, ne? Weil, das sind ja jetzt Menschen, die ja nicht unbedingt ihr Land verlassen, weil sie irgendwie verfolgt werden oder Asyl suchen, sondern die haben einfach kein Land mehr, dass sie bebauen können, ne“ (I 17, 41).

Eine weitere Herausforderung für die Gesellschaft besteht darin, im Wettbewerb, in einer Welt, die zunehmend kompetitiver wird, als Gesellschaft weiter gut zu bestehen (I 12, 97), d. h., sich mit Fragen der gesellschaftlichen Identität zu beschäftigen. Gleichzeitig wird die Sättigung der Gesellschaft und die daraus resultierende Bequemlichkeit als Problem gesehen (I 2, 56; I 6, 75). Daraus ergibt sich ein gewisses Spannungsfeld zwischen Anspruchsmentalität und Selbstzufriedenheit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der gesellschaftliche Zusammenhalt das übergeordnete Thema der anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft ist. Als problematisch werden das abnehmende gesellschaftliche Miteinander und die abnehmenden dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen angesehen. Vor dem Hintergrund zunehmender Individualisierung stellt sich für den Einzelnen die Aufgabe, Verantwortung in der und für die Gesellschaft zu übernehmen. Für die Gesellschaft stellt sich die Herausforderung, Gemeinschaft zu gestalten

und die gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung zu bewältigen. Eine weitere Herausforderung besteht in der soziökonomischen Polarisierung der Gesellschaft. Verbunden mit den Fragen der politischen Dimension der Polarisierung sind Fragen der Immigration und *Integration*.

Eine zusammenfassende Darstellung der anspruchsvollen Aufgaben im beruflichen Bereich, im Milizbereich, im sonstigen Ehrenamt und in der Gesellschaft findet sich in Anhang 3.

10.3 Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft

Die Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft lassen sich in Fachkompetenzen und überfachliche Kompetenzen gliedern. Unter Fachkompetenzen werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die zur Bewältigung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich benötigt werden. Kenntnisse sind gespeicherte und aktualisierbare Wissensbestände (Bergius, 2020). Fähigkeiten bezeichnen die Gesamtheit der zur Ausführung einer bestimmten Leistung erforderlichen personalen Bedingungen (Häcker, 2020). Als allgemeine kognitive Fähigkeit spielt beispielsweise die Intelligenz eine wichtige Rolle bei der Aufgabenbewältigung (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 236). Fertigkeiten beschreiben durch Lernen erworbene Dispositionen zur Bewältigung von spezifischen Aufgaben. Gebräuchliche Unterteilungen unterscheiden ähnlich wie bei den Fähigkeiten zwischen kognitiven, motorischen und sozialen Fertigkeiten (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 248).

Die überfachlichen Kompetenzen lassen sich in Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen unterteilen. Eine Zuordnung der jeweiligen Kompetenz zu den Selbst- oder Sozialkompetenzen lässt sich nicht immer ganz trennscharf vornehmen, da sie in beiden Bereichen relevant sein kann; das Zuordnungskriterium bildet daher der vermutete Schwerpunkt. Die Selbst- und Sozialkompetenzen werden jeweils noch weiter ausdifferenziert.

Die einzelnen Kategorien werden im Interviewmaterial jeweils sehr unterschiedlich häufig genannt. Am häufigsten finden sich Antworten, die den folgenden Kategorien zugeordnet werden können; dabei entspricht die Reihenfolge der Nennung der Kategorien der Systematik des Kodierleitfadens: „Kenntnisse, Fähigkeiten Fertigkeiten“ (62 Antworten), „Selbstakzeptanz“ (11), „Selbstreflexion“ (17), „Differenziertes Denken“ (35), „Lernbereitschaft“ (18), „Kooperationsfähigkeit“ (22), „Toleranz, Wertschätzung“ (43), „Kommunikationsfähigkeit“ (38) und „Rollendistanz“ (12). Weniger Antworten finden sich zu den folgenden Kategorien: „Relative Autonomie“ (7 Antworten), „Problemlösefähigkeit“ (7), „Leistung“ (9) und „Klassische Arbeitstugenden“ (8). Lediglich sehr wenige Antworten finden sich zu folgenden Kategorien: „Positiver Lebensbezug“ (4 Antworten), „Lernkompetenz“ (3), „Handlungsfähigkeit,

Selbstständigkeit“ (2), „Kreativität“ (1), „Ambiguitätstoleranz“ (1), „Verantwortung allgemein“ (4), „Konfliktbewältigung“ (2), „Kritikfähigkeit“ (3), „Wertbezogene Grundhaltungen“ (1). Da das Material zu den einzelnen Kategorien damit sehr unterschiedlich umfangreich ist, werden die Kategorien, zu denen sich zahlreiche und weniger zahlreiche Antworten finden, ausführlich dargestellt, während die Kategorien mit wenigen Antworten zusammenfassend behandelt werden.

10.3.1 Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich

10.3.1.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Antworten der Befragten, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen sie im beruflichen Bereich zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben benötigen, beziehen sich auf fachliche Kompetenzen. Um anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich bewältigen zu können, braucht es entsprechende Fachkenntnis im jeweiligen Fachbereich (I 16, 45; I 19, 36; I 21, 27). Dies kann je nach Tätigkeit ein juristisches Studium sein (I 5, 41; I 6, 33), eine journalistische Ausbildung (I 11, 50) oder auch psychologische Kenntnisse (I 21, 27). Die Fachkenntnis lässt sich in Wissen, welches man mit einer Leitungsfunktion, und Wissen, welches man ohne eine Leitungsfunktion benötigt, unterteilen (I 6, 53; I 15, 71; I 18, 41), in gewissem Sinne also in Expertenwissen und Generalistenwissen.

„Also der ohne Leitungsfunktion ist ja meistens ein Experte, wie man so schön sagt, ein Experte, und der muss, wie man so schön sagt, sehr viel in einem sehr kleinen Bereich wissen. Das heisst, der muss eben auf irgendeine Technologie besonders eingespielt sein, er muss irgendeine partielle Expertise hervorragend entwickeln. Und die Führungsperson, heisst es ja immer wieder, die weiss sehr wenig, aber in einer grossen Breite. Also der muss halt sehr viele Dinge überschauen können, der braucht die Weite im Blick, den Blick über die eigenen Grenzen hinaus“ (I 8, 51).

Die Aussagen zu Kenntnissen bleiben allgemein, es werden „Instrumente“ oder „Tools“ (I 4, 64; I 11, 50; I 14, 51 und 55) genannt, die Fachwissen auf der Ebene Strategie und Management (I 11, 50) sowie Komplexitätsmanagement, Veränderungsmanagement (I 15, 42) und Mitarbeiterbeurteilung (I 14, 53) umfassen, diese werden jedoch nicht näher spezifiziert.

Die Kenntnisse werden durch die schulische Ausbildung (I 19, 19; I 21, 17–19), spätere fachliche Ausbildungen, durch berufliche Weiterbildung oder Erfahrung erworben (I 2, 26; I 18, 29).

„Eine philosophische Bildung hatten wir bereits am Gymnasium, nicht erst auf der Hochschule, sondern wir hatten sehr viel Philosophie am Gymnasium. Das hat mich durchaus sehr stark gebildet, geformt. Ich bin heute dankbar dafür. Vor allem ebenfalls für die sprachliche Ausbildung. Sowohl

was die alten Sprachen anbelangt wie ebenfalls die neuen Sprachen, denn die Sprache ist etwas sehr Wichtiges in der Kommunikation“ (I 21, 17).

Der Erfahrung kommt bei der Bewältigung von anspruchsvollen Aufgaben eine wichtige Bedeutung zu (I 3, 7; I 4, 45; I 10, 37; I 11, 50; I 13, 31; I 15, 29; I 16, 19). Fachwissen und Erfahrung werden oft zusammen genannt (I 11, 50; I 15, 29; I 18, 29; I 19, 29). Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass Kenntnisse und Erfahrung nicht nur mit der Dauer der Berufstätigkeit zunehmen, sondern auch miteinander verschränkt sind. „Da kommt also ein Stück weit Erfahrungswissen von früherer Arbeit, Erfahrungswissen von der aktuellen Tätigkeit und spezifische Schulung zusammen“ (I 15, 29).

Mehrfach werden auf die Frage, welche Kenntnisse helfen, anspruchsvolle Aufgaben zu meistern, strategische Kenntnisse genannt (I 14, 87; I 15, 71; I 8, 23; I 10, 55; I 11, 68). Es bleibt zu vermuten, dass es umso weniger um fachliche Kenntnisse und umso mehr um strategische Fragen geht, je weiter oben in der Hierarchie sich eine Person befindet. Dass dies bei vielen der befragten Personen der Fall ist, mag erklären, warum die Aussagen zu den benötigten fachlichen Kompetenzen allgemein bleiben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zur Bewältigung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich die schulische Ausbildung und Fachkenntnisse, zu der auch die Erfahrung zu zählen ist, im jeweiligen beruflichen Bereich wichtig sind, ohne dass diese jedoch näher spezifiziert werden.

10.3.1.2 Selbstkompetenzen

Selbstakzeptanz

Selbstakzeptanz ist die Fähigkeit, sich selbst zu erkennen, anzunehmen und zu schätzen, wie man ist. Dieser Zieldimension sind Antworten wie Vertrauen, Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauen, aber auch Humor zuzuordnen (siehe Kapitel 9.1). Im Interviewmaterial finden sich Antworten zu folgenden Punkten: Vertrauen, Selbstbewusstsein und Humor.

Vertrauen wird in diesem Kontext in doppelter Hinsicht gebraucht, im Sinne von Selbstvertrauen (I 6, 47) und im Sinne von Vertrauen in andere (I 2, 38; I 3, 43; I 10, 35), wobei Vertrauen in andere der Fähigkeit zur Zusammenarbeit zuzurechnen ist. „Es hat viel mit Vertrauen zu tun. [...] Es hat mit menschlichem Vertrauen zu tun, [...] aber auch [...] Vertrauen in die Professionalität der anderen und der von einem selbst“ (I 11, 52). *Selbstbewusstsein* wird im Kontext von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten thematisiert. „Also man muss vielleicht sich nicht gerade verunsichern lassen, wenn jemand etwas anderes sagt. Man muss selbstbewusst sein, man hat es ja durchgedacht“ (I 5, 47). *Humor* wird angesprochen als die Fähigkeit, sich selbst nicht allzu ernst zu nehmen (I 8, 129), humorvoll zu sein (I 5, 49) und über sich

selbst lachen zu können. „Es braucht viel Humor, braucht Bereitschaft zu lachen über sich selbst, vor allem“ (I 11, 8).

Selbstreflexion

Selbstreflexion umfasst die Fähigkeit, eigenes Verhalten, mentale Konzepte, Werte und Haltungen wahrzunehmen und in Bezug zur Umwelt kritisch zu hinterfragen (siehe Kapitel 9.2). In den Interviewdaten finden sich vor allem Antworten zu den folgenden Punkten: Selbstwahrnehmung, Reflexion eigener Fähigkeiten und Einstellungen und Selbstkritik.

Im Fokus der Selbstreflexion steht die *Selbstwahrnehmung des eigenen Verhaltens*, der eigenen Gedanken und Gefühle (I 5, 47; I 18, 39).

„Das war auch der Antrieb für mich zu sagen, ich höre jetzt früher auf. Nach normalen Gegebenheiten würden noch fünf Jahre vor mir liegen. Ich denke, wenn man merkt, dass man selbst diese Bereitschaft nicht mehr aufbringen kann oder will, dann muss man anderen Platz machen. Das gilt nicht nur auf der oberen Führungsebene, das gilt auch unten“ (I 18, 35).

Selbstwahrnehmung umfasst auch die Fähigkeit, abschätzen zu können, was ein intendiertes Handeln mit sich bringt.

„Weil Funktionen, wie ich sie jetzt bekleide, sind unter Dauerbeobachtung. Wenn ich ein Komma hier setze, geht ein Blätterrauschen auf der anderen Seite los. Das muss ich mir sehr klar vor Augen führen, ohne dass ich mich in ein Korsett einspanne. Das heisst, ich muss mich schon sehr genau beobachten in dem, was ich tue (I 20, 49).

Die Selbstwahrnehmung beinhaltet dabei auch Elemente der Selbsterkenntnis.

„Und seither gebe ich mir Mühe, wenn ich das Gefühl habe, ja, jetzt habe ich Fuss gefasst, jetzt bin ich präsent genug, versuche ich mich sehr systematisch entbehrlich zu machen. Das heisst, es braucht vermutlich eine Mischung zwischen Eitelkeit und Uneitelkeit, respektive auch Bescheidenheit, zu erkennen, dass wirklich echt richtig ganz viel an einem hängt, aber eigentlich doch die eigene Rolle, ja, durchaus ersetzbar ist, immer wieder das sich in Erinnerung zu rufen“ (I 11, 50).

Die *Reflexion eigener Fähigkeiten und Einstellungen* umfasst, seine Stärken und Schwächen sowie seine eigenen Grenzen zu kennen (I 1, 83; I 14, 63). Auch beinhaltet es die Fähigkeit zu erkennen, welche Handlungen erfolgreich, welche nicht erfolgreich sind, und sich dementsprechend die Frage zu stellen, ob man die Dinge richtig macht (I 10, 35). Diese Reflexion erleichtert es, Entscheidungen zu treffen. „Und Leute, die auch bereit sind, am Schluss Bilanz zu ziehen, und sagen, was haben wir gut gemacht, was schlecht, was lernen wir da?“ (I 11, 52)

Selbstkritik als Fähigkeit, sein Handeln zu hinterfragen (I 11, 68; I 17, 5) sowie das eigene Tun zu reflektieren (I 8, 21), erscheint sehr wichtig. „Also man muss auch sehen, auch Selbstkritik, man muss sehen, nein, so funktioniert das nicht, das machen wir jetzt anders und

dann reden wir wieder mit den Leuten und macht es anders“ (I 13, 39). Eine metakognitive Sicht erlaubt es, sich aus der eigenen Rolle zurückzunehmen (I 4, 107; I 8, 21).

Selbsterkenntnis ist zwar nicht dasselbe wie Selbstreflexion, aber eng mit dieser verbunden. Das kritische Hinterfragen des eigenen Denkens und Handelns trägt zur Entwicklung des Selbstbewusstseins bei, welches Voraussetzung für die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis ist. „Sich gut kennen. Wissen, wo sind eigene Grenzen, aber auch, wo sind eigene Stärken, um authentisch auftreten zu können vor Kindern, weil sonst werden sie von Kindern gar nicht ernst genommen.“ (I 1, 83)

Die Auseinandersetzung mit Gefühlen und Haltungen wird im Interviewmaterial nicht thematisiert. Dennoch dürften gerade im Zusammenhang mit einer bewältigten Aufgabe und einem guten Handlungsergebnis Gefühle wie Stolz, Zufriedenheit und Freude, aber auch Enttäuschung bei einer nicht bewältigten Aufgabe wichtig sein.

Differenziertes Denken

In den Interviewdaten finden sich folgende Themen: strategisches Denken, analytische Fähigkeiten, Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Intuition.

Strategisches Denken ist eine wichtige Fähigkeit, um anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen. Es ist nötig, Entwicklungen und Zusammenhänge zu erkennen und Schlüsse daraus abzuleiten (I 8, 23; I 10, 55; I 15, 71). „Und, ich glaube schon, das strategische Denken, ja, dass man sich das vorstellen kann, wie sieht das in 10, 15 Jahren aus?“ (I 14, 87) Das strategische Denken erfordert einen Blick über die eigenen Grenzen hinaus (I 8, 51), d. h., man muss Weitsicht (I 14, 55; I 19, 36) und Visionen (I 4, 104; I 10, 35) entwickeln.

„Wenn man eine Vision hat von der Sache, wo man weiss, was man möchte. Wenn man vor allen Dingen aber auch irgendwie nicht nur mit der Gegenwart/ wenn nicht nur die Gegenwart das Ziel ist, sondern man die Zukunft im Augenwinkel hat und sich wirklich auch befragt: Wo soll es denn hin? Wo wollen wir hin? Das sind solche Dinge“ (I 10, 55).

Zur Fähigkeit, strategisch zu denken, gehört es auch, viele Dinge überschauen zu können. Es bedarf der Fähigkeit, die Komplexität eines Systems und dessen Strukturen zu erfassen, um daraus ein geeignetes Vorgehen ableiten zu können (I 8, 87).

Zu den *analytischen Fähigkeiten* zählen die Fähigkeiten zu systematisieren (I 20, 39), zu analysieren (I 1, 83; I 11, 68) und zu abstrahieren (I 19, 10) sowie die für eine Entscheidung wesentlichen Informationen zu extrahieren (I 8, 55). Das bedeutet, man muss Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden können (I 11, 68).

„Die Leitungspersonen auf kantonaler, nationaler Ebene sind für uns wichtige Transmitter, die die Fähigkeit haben müssen, aus der Summe der vor Ort geleisteten inhaltlichen Arbeit auch ein bisschen

abstrahieren, bündeln, zusammenfassen können, um das dann auf der nationalen Ebene debattieren zu können“ (I 15, 71).

Mit der Konzentration und einem Blick auf das Wesentliche geht eine klare Prioritätensetzung und die Delegation von Aufgaben einher (I 8, 141).

Urteilsfähigkeit ist eine weitere Kompetenz im Kontext von differenziertem Denken. Damit verbunden ist das Abwägen von Argumenten (I 8, 91), die Gewichtung von Sachverhalten (I 10, 37) sowie das Berücksichtigen verschiedenartiger Probleme und Perspektiven (I 13, 31).

„Und bei mir hat sich festgesetzt, dass es wichtiger ist, im Vorhinein lange zu überlegen: Wem man welche Aufgaben übergibt und wen man an welche Aufgaben heranführt? Und was man für Erwartungen hat? Also beispielsweise, wir haben jetzt am Freitag eine kleine Inszenierung gehabt. Da ist ein Stück, das ist sehr prima. Das ist aber noch nicht gänzlich, würde ich mal sagen, super, super. Das ist aber auf dem Weg zu super. Und die Regisseurin ist auch auf dem Weg zu einer sehr guten Regisseurin. An diese Combo würde ich natürlich eine ganz andere Erwartung stellen. Die dürfen auch scheitern. Die müssen scheitern“ (I 10, 37).

Urteilsfähigkeit erfordert auch die Fähigkeit, sich in andere Strukturen hineinzudenken, und damit gedankliche Flexibilität (I 2, 26; I 8, 25; I 11, 8; I 15, 43).

„Das erfordert einiges an Flexibilität im Kopf, um sich nicht allzu stark auf gemachte Nester zu beziehen, sondern um/ Wo auch den Anforderungen des Verbands, der Mitglieder gerecht zu werden und ihnen die entsprechenden Strukturen und Inhalte zur Verfügung stellen zu können“ (I 15, 43).

Entscheidungsfähigkeit ist neben dem strategischen Denken, der Analysefähigkeit und der Urteilsfähigkeit eine weitere wichtige Fähigkeit (I 6, 13; I 8, 25; I 11, 50). Dabei gilt es, nicht nur ein Gespür für den richtigen Zeitpunkt für eine Entscheidung zu haben (I 8, 85), sondern sich auch in kurzer Zeit so weit ein Urteil zu einem Sachverhalt zu bilden, dass eine Entscheidung möglich ist.

„Also Empathie ist extrem wichtig, Kommunikation ist wichtig und bei alledem einfach Entscheidungsfähigkeit trotzdem zu zeigen, sich in sehr kurzer Zeit ein Bild zu machen, auch komplexe Dinge sehr, in kurzer Zeit so zu formieren, dass Sie eine Entscheidung treffen können, zu der Sie auch stehen“ (I 8, 19).

Entscheidungsfähigkeit erfordert darüber hinaus die Fähigkeit, sich schnell auf neue Kontexte und Situationen einzustellen, d. h., gedanklich schnell umstellen und auch unter Zeitdruck (I 20, 39) Entscheidungen treffen zu können.

„Sie sind ständig in VÖLLIG unterschiedlichen Welten und müssen da extrem schnell umschalten können im Kopf. Und haben keine Zeit zu reflektieren, das ist das Hauptproblem auch im Kontext von Entscheidungen. Ich muss Entscheidungen, wie eben im Vorfeld das war, unsere Kommunikationschefin, ich muss, die kommt, hat eine Frage und ich muss entscheiden, ich habe keine Zeit, mir das zu überlegen“ (I 8, 25).

Intuition lässt sich im Kontext von Erfahrung sehen. Intuition bzw. intuitives Denken kann als Erfahrungsdenken verstanden werden, dessen einzelne Stationen nicht mehr voll bewusst sind (Dorsch, 2007, S. 844). Dies entspricht implizitem Wissen, das als unbewusstes Erfahrungswissen abgerufen werden kann und eine schnelle Erkennung von bestimmten gedanklichen Mustern erlaubt. „Ich würde mal sagen, eine sehr gute Intuition. Und das bedeutet, [...] antizipieren zu können“ (I 20, 39). Wachsamkeit wird mit Intuition verbunden. „Situationen lesen zu können. Wachsam sein“ (I 20, 39).

Relative Autonomie

Relative Autonomie umfasst Eigenständigkeit oder Selbstständigkeit im Denken, Werten und Fühlen. Darin enthalten sind Unabhängigkeit im Sinne der Freiheit des Denkens sowie Unabhängigkeit von Autoritäten und Selbstbestimmung. Dies impliziert, dass eine eigenständige, von anderen abweichende Meinung vertreten und plausibel argumentiert werden kann. Im Interviewmaterial finden sich vor allem Aussagen zu Standfestigkeit. „Das bedeutet Standfestigkeit. Ja, das braucht ein Bischof insbesondere. Aber ich würde sagen, jeder Seelsorger, jeder Mitarbeiter des Bischofs braucht das. Aber in einer Art und Weise, die nicht negativ aufgefasst werden kann“ (I 21, 25).

Der Begriff der Standfestigkeit wird dabei im Sinne von „bei seiner eigenen Meinung bleiben“, „seinen eigenen Standpunkt vertreten“ (I 8, 21), aber auch „Härte“, „sich nicht einschüchtern lassen“ (I 18, 31) oder „sich nicht verunsichern lassen“ verwendet. „Also, eben ich denke, man muss die Fähigkeit haben, standfest auf seiner Meinung zu bleiben, ohne sektierisch zu werden, ohne eine Antihaltung zu entwickeln. Als man muss vielleicht sich nicht gerade verunsichern lassen, wenn jemand etwas anderes sagt“ (I 5, 47). Weitere Konnotationen sind „harte Haut“ und „klare Haltung“: „Es braucht eine gewisse harte Haut, dass man sich nicht von jedem Interessenvertreter gleich Angst machen lässt oder auf jedes eingehende Telefonat reagiert im Sinne von ‚Oh, jetzt müssen wir aber etwas machen‘. Man muss eine klare Haltung haben“ (I 18, 37).

Problemlösefähigkeit

Problemlösefähigkeit beinhaltet nicht nur die Fähigkeit, Probleme zu analysieren, zu strukturieren, aufzugliedern und zu ordnen, sondern auch, Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Bei der Auswertung fällt auf, dass die Antworten zur Problemlösefähigkeit fast ausschliesslich von Befragten mit einer juristischen Ausbildung stammen (I 4, 45 und 47; I 5, 77; I 19, 10 und 20): „Weil, im juristischen Bereich ist natürlich, man hat eine erste Frage, dann kommt die nächste Frage und dann, das ist sehr strukturiert auch, wie das Problem gelöst wird. Man diskutiert nicht

irgendwie so herum“ (I 5, 77). Problemlösefähigkeit umfasst auch die Komponente der Lösungs- und Zielorientierung (I 4, 47): „Also, ich bin es gewohnt, zielorientiert zu arbeiten, die Ressourcen zielorientiert einzusetzen, um ans Ziel zu kommen. Ich kenne gar nichts anderes“ (I 4, 45). Neben der Problemlösung, die sich auf die Lösung durch eine einzelne Person bezieht, wird die gemeinsame Problemlösung (I 16, 45) angesprochen. Mit diesem Punkt sind aber auch Aspekte der Kooperationsfähigkeit angesprochen.

Lernbereitschaft

Zur Lernbereitschaft zählen Lernfreude, lebenslanges Lernen, Neugier sowie Offenheit. Neugier kann verstanden werden als Wissensbedürfnis, Interesse und Erkenntnisstreben. Wer neugierig ist, bleibt offener für Neues. In den Interviewdaten finden sich vor allem Antworten zu den folgenden Punkten: Neugier, Offenheit, Lernbereitschaft und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.

Neugier (I 11, 68; I 13, 59; I 16, 45; I 19, 10; I 20, 73) und *Offenheit* (I 2, 26; I 4, 107; I 6, 53; I 10, 43; I 13, 13 und 59; I 14, 87; I 16, 45; I 18, 33) werden dabei besonders oft thematisiert. Auch wenn Neugier im negativen Sinne als Sensationslust gelten kann, sind die Antworten der Befragten im Sinne von Wissensbedürfnis positiv konnotiert. Neugier oder auch Wissensdurst ist ein Zustand, der einhergeht mit einer erhöhten Bereitschaft eines Organismus, sich neuen, ungewohnten und komplexen Situationen und Objekten auszusetzen bzw. diese aktiv aufzusuchen (Lexikon der Psychologie, 2019). Wer neugierig ist, interessiert sich somit für etwas.

„Neugierig zu sein. Neugierig sein, Souveränität, was wir am Anfang so, das meine ich damit, sich auf Veränderungen einzustellen und gleichzeitig aber auch sehr sich immer wieder zu vergewissern, was man nicht preisgeben möchte. Worauf man bestehen will, aber ich denke, die erste Voraussetzung ist der, neugierig sein, der Welt zugewandt zu sein“ (I 20, 73).

Offenheit beinhaltet die Bereitschaft, sich überraschen zu lassen, zu staunen, sich auf Neues und auch ungewöhnliche Ideen einzulassen, nicht sofort zu werten, sondern zu lernen.

„Also, wenn ich nicht offen bin, wenn irgendwie nur darauf warte, dass jemand meine Ideen reproduziert/ Also eigentlich ist es ja immer so: Wenn ich jemand engagiere, habe ich eine Hoffnung damit. Und wenn ich auf die Probe und komplett überrascht bin und es ist was ganz anderes gekommen, als ich erwartet habe, dann bin ich eigentlich erst richtig zufrieden. Wenn das genau das ist, was ich mir ausgedacht habe, dann hat jemand eigentlich meine Erwartungen nicht erfüllt. Sondern dann bestenfalls irgendwie die Erwartungen, die man gemeinhin an diese Position hatte. Aber eigentlich, finde ich, muss ein Theater in der Kunst, muss man immer wieder überrascht werden. Das ist, glaube ich, der wichtige Punkt. Und deswegen muss man offen sein. Und irgendwie sagen: Na, das ist jetzt aber eine Idee, mit der habe ich noch gar nicht gerechnet. Weil sonst komme ich wieder

zu dem Punkt, da muss ich wieder alles selber machen. Und das ist mir eigentlich zu fade. Also ich habe irgendwann aufgehört zu inszenieren, weil ich habe mich nicht überrascht. Andere Kollegen haben mich überrascht, so wie sie die Dinge gesehen haben. Und das fand ich den interessanteren Teil“ (I 10, 43).

Des Weiteren wird Offenheit als generelle Bereitschaft, Neuem gegenüber interessiert und aufgeschlossen zu sein, thematisiert.

„Bereitschaft, Neuem offen gegenüberzustehen. Nicht einfach zu sagen: Ja, wir machen jetzt Medien so, wie wir sie kennen. Alles andere kommt für uns nicht infrage und ist des Teufels. Dann werden wir überrollt. Vor meinen Leuten zitiere ich immer wieder das Kodak-Beispiel. Kodak war in den 50er bis 80er Jahren das weltweit führende Fotounternehmen. Sie haben die Digitalisierung verschlafen – und Kodak gibt es nicht mehr. Das sind immer relativ drastische Modelle, dass wir in dieser Entwicklung weitergehen müssen, uns überlegen müssen, was ist unsere künftige Rolle in diesem Raum, in dem wir arbeiten und wirtschaften? Diese Offenheit als Bereitschaft“ (I 18, 33).

Lernbereitschaft umfasst Entwicklungsbereitschaft und Selbstmotivation. Sie beinhaltet das Interesse an persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung. Gekennzeichnet ist sie durch die Bereitschaft, sich fehlendes fachliches und methodisches Wissen anzueignen, im beruflichen Kontext auch tätigkeitsspezifische Qualifikationen und Erfahrungen durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen oder auf anderen Wegen zu erwerben. Weiterbildungsbereitschaft ist Teil der Lernbereitschaft. Sie zielt darauf ab, vorhandene Qualifikationen den sich ständig ändernden Anforderungen der Tätigkeit anzupassen, und umfasst damit Aspekte des *lebenslangen Lernens*. Das Lernen kann dabei informell im Prozess der Arbeit oder formell geschehen. Die Offenheit für informelles Lernen wird ein zunehmend wichtiges Kriterium für die Lernbereitschaft (Mair, 2015).

„Also ich muss auch selbst schauen, dass ich mich, nehmen wir das Beispiel, Sie können ins Labor einmal gehen, eine MTA, oder hier heißen sie ja BMA, vor noch fünf Jahren hat ganz andere Anforderungen gehabt als heute. Das heisst, das, was man überall hört: „Ständiges Lernen und ständiges Weiterentwickeln“, das wird eigentlich die zentrale Voraussetzung sein. Also zu glauben, mit der Schule ist das abgegessen, ist vorbei, ich habe auch noch mit Mitte 40 ein MBA gemacht und ich werde auch in Zukunft mich weiterbilden müssen, weil es diese Herausforderung eben gibt. Wobei bei mir Weiterbildung jetzt durch direkten Kontakt mit Kollegen stattfindet. Und diese Bereitschaft, zu begreifen, dass ich mich ständig den sich wirklich sehr rasant verändernden Umgebungsbedingungen anpassen muss, das muss passieren“ (I 8, 47).

Darüber hinaus ist auch die *Freude* oder Lust wichtig, etwas Neues zu lernen und etwas aus neuer Perspektive zu betrachten. „Und eben auch jemand, die oder der irgendwie wirklich auch die Sache kennt, aber auch Lust hat, sie immer wieder neu zu betrachten“ (I 10, 55).

Leistung

Das hinter der Zieldimension stehende Konstrukt der Leistungsmotivation definiert diese als Leistungs- oder Anstrengungsbereitschaft und auch Lern- oder Leistungsmotivation (siehe Kapitel 9.7). Dies impliziert Freude an Herausforderung und Leistung. Im Interviewmaterial finden sich Antworten zu *Motivation* und *Leistungsbereitschaft*.

Motivation wird im Zusammenhang mit zu erreichenden Zielen genannt, was als Leistungsmotivation interpretiert werden kann. Im Kontext von Leistung finden auch „Herzblut“ (I 6, 51) und „Willen“ (I 2, 38) Erwähnung, was sich ebenfalls der Motivation zuordnen lässt. „Das ist der Antrieb. Ja? Die innere Motivation. Sonst geht es nicht“ (I 14, 61). Eine sinnstiftende Tätigkeit kann zu hoher Motivation führen, ist aber gleichzeitig auch Voraussetzung für eine Tätigkeit, bei der nicht hohe Löhne im Vordergrund stehen (I 14, 91).

Leistungsbereitschaft wird zum einen genau so genannt (I 11, 8), zum anderen aber auch als Leistungsfähigkeit. „Aber es braucht sicher eine Leistungsfähigkeit, einmal etwas weniger schlafen zu können“ (I 2, 38). Darüber hinaus wird Leistungsbereitschaft als Bereitschaft dargestellt, etwas zum Erfolg eines Teams beizutragen (I 2, 38).

Klassische Arbeitstugenden

Zu den klassischen Arbeitstugenden gehören beispielsweise Fleiss, Ordnung, Pünktlichkeit, Genauigkeit, Disziplin und Durchhaltevermögen. Im Interviewmaterial finden sich Antworten zu den folgenden Punkten: Hartnäckigkeit, Durchhaltevermögen, Konzentrationsfähigkeit und Disziplin.

Vor allem wird *Hartnäckigkeit* erwähnt, auch im Sinne von Durchhaltevermögen (I 10, 55; I 11, 68; I 14, 87; I 20, 42–43; I 21, 23). Mit diesen Zieldimensionen sind wesentliche Aspekte von Volition angesprochen (siehe Kapitel 9.11). Im folgenden Zitat werden Hartnäckigkeit und Ausdauer miteinander verknüpft, wobei Hartnäckigkeit im Sinne von Durchhaltevermögen verwendet wird.

„Wenn Sie unter Bereitschaft verstehen, dass man bei den schwierigen Aufgaben, die man zu bewältigen hat, ebenfalls eine gewisse Hartnäckigkeit an den Tag legen kann. Ein Durchhaltevermögen. Wir brauchen sehr viel Durchhaltevermögen, weil unsere Botschaft nicht so einfach ist. Und deshalb muss man diese innere Kraft haben, durchzuhalten, oder man könnte auch sagen, immer am Ball zu bleiben. Das braucht durchaus eine innere Kraft, die man dann aber durch die entsprechende Spiritualität erwerben kann. Das ist sehr wichtig, dass man nicht gerade die Flinte ins Korn wirft, wenn es schwierig wird, sondern dass man eine innere Kraft hat, um das durchzustehen, was nichts zu tun hat mit Sturheit oder so etwas, sondern einfach mit der Tatsache, vieles braucht Ausdauer. Und Ausdauer muss man auch lernen, dass man nicht weiss, dass man nicht gleich am Ziel ist, sondern dass es viele, viele Schritte braucht im Leben, bis man ein Ziel erreicht hat“ (I 21, 23).

Darüber hinaus wird die *Konzentrationsfähigkeit* im Sinne von an etwas dranzubleiben und sich nicht ablenken zu lassen (I 6, 101) angesprochen. Diese gilt zwar als sehr wichtig, wird aber durch Ablenkungen wie das Smartphone deutlich erschwert.

„Diese dauernden Unterbrechungen, beziehungsweise es geht ja noch weiter jetzt. Es gibt junge Menschen, die sich schon Gedanken machen, wenn sie nicht unterbrochen werden. Also das Warten auf die nächste Nachricht kann auch schon zu Problemen führen. Also es gibt Menschen, die sagen sich, ich habe jetzt eine Stunde keine MMS erhalten oder keine Mail. Was ist falsch? Ich denke, das ist gefährlich. Das Am-Stück-konzentriert-Arbeiten ist ganz schwierig geworden. Und das ist immer noch wichtig. Es gibt immer noch Tätigkeiten, wo ich eine Stunde oder zwei Stunden lang störungsfrei etwas erarbeiten muss“ (I 6, 101).

Disziplin meint sowohl Selbststeuerungskompetenz, die es ermöglicht Ziele konsequent zu verfolgen als auch ein auf Ordnung bedachtes Verhalten, sowie Unterordnung und bewusste Einordnung (Baumann & Kuhl, 2020). Disziplin wird vor allem dann benötigt, wenn neben einer beruflichen Tätigkeit ehrenamtliche Tätigkeiten ausgeübt werden. Im vorliegenden Kontext werden beide Bedeutungen von Disziplin angesprochen. „Ich mache ja mehrere berufliche und ehrenamtliche Tätigkeiten. Und das zu vereinbaren braucht sehr viel Planung, Organisation, Disziplin, Ehrgeiz und Leidenschaft“ (I 17, 5).

Rollendistanz

Rollendistanz bedeutet, dass ein Individuum in der Lage ist, sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten. Voraussetzung hierfür ist, dass die Rolle definiert, eingenommen und abgegrenzt wird. Dies schliesst mit ein, dass dem Individuum klar ist, in welcher Rolle es sich gerade befindet und welche Rollenerwartungen an es gestellt werden (siehe Kapitel 9.15). Im Interviewmaterial finden sich Antworten zu folgenden Punkten: Distanzierungsfähigkeit und Rollentrennung.

Rollentrennung erfordert, einen Rollenwechsel zu erfassen und die damit einhergehenden veränderten Erwartungen zu antizipieren.

„Nein, auch diesen Rollen-Switch zu verstehen, ich sage auch immer: „Ich war früher Experte, bin ich jetzt nicht mehr“, ich fange auch gar nicht an, mich als Experte da im Labor noch zu präsentieren, selbst wenn ich es könnte, ich tue es nicht. Das ist eine klare Rollentrennung, das würde meine Rolle als Führungsperson einfach beschädigen, wenn ich jetzt plötzlich da rübergehen würde mit dem Schraubenzieher und herumschrauben würde. Mache ich gar nicht mehr, habe ich KOMPLETT delegiert“ (I 8, 141).

Teilweise sind Rollentrennung und Distanzierungsfähigkeit miteinander verbunden. Sie beziehen sich auch darauf, berufliche und private Rollen trennen und sich von der jeweiligen Rolle distanzieren zu können.

„Und am Anfang ist der Beruf in seiner Totalität, in der man ja auch nie wirklich genügt, weil es immer noch mehr zu tun gibt, erst mal so gestimmt, dass man irgendwie sich von dem wirklich im wahrsten Sinne des Wortes auffressen lässt, oder sich dem sehr total ergibt. Und gehört natürlich dazu, das merkt man dann spätestens mit Anfang, Mitte dreissig, dass man sich wieder neu abgrenzen muss“ (I 10, 17).

Erschwert wird eine Rollentrennung dadurch, dass der Übergang vom beruflichen zum privaten Bereich zum Teil fließend ist (I 3, 17).

Distanzierungsfähigkeit bedeutet (I 20, 45), sich in seiner Rolle von anderen Personen und Rollen distanzieren zu können. Dies beinhaltet Respekt gegenüber anderen Personen, aber auch Elemente zur Erhaltung des Selbstwerts.

„Also das kann ich grösstenteils ableiten aus meiner Tätigkeit als Arzt, weil man als Mediziner sich irgendwo ja etwas respektvoll distanzieren muss von den Problemen und dem Leid seiner Patienten, ne? Das heisst, man kann ja nicht jeden Patienten, der ja/ es gibt ja unterschiedlich schwere Erkrankungen, und man sollte oder kann ja nicht jeden Patienten zu nahe an sich heranlassen, weil, irgendwann berührt einen das einfach zu sehr, oder? Man wird selbst depressiv“ (I 17, 5).

Distanzierungsfähigkeit bedeutet auch, sich in der eigenen Rolle aus einem Prozess oder einer Sache herauszunehmen (I 20, 45) und diese mit Distanz aus einer übergeordneten Perspektive betrachten zu können (I 4, 104). Distanzierungsfähigkeit hat damit auch Aspekte der Selbstreflexion und des differenzierten Denkens.

Die folgenden Selbstkompetenzen finden sich nur wenig im Interviewmaterial, weshalb zum Teil nur sehr kurz auf sie eingegangen wird.

Positiver Lebensbezug

Dieses Konstrukt umfasst Aussagen, die eine optimistische Haltung und eine grundlegende Zuversicht gegenüber dem Leben zum Ausdruck bringen. Im Interviewmaterial finden sich Aussagen zur Freude an etwas sowie zu gelassener und positiver Haltung. Freude kann sich auf einen Gegenstand oder eine Sache beziehen (I 16, 45), wird aber auch als Lust, etwas zu tun, bzw. als positive Einstellung, etwas zu gestalten, angeführt.

„Und mit, die brauchen das alles auch und dann brauchen sie alles, was ich gesagt habe, Veran-/ Gestaltung/ einfach die Lust, daran mitzugestalten, wo die Reise hin geht. [...] Und das Gefühl, Teil davon zu sein, mitbestimmen zu können“ (I 11,68).

Des Weiteren findet sich eine Antwort, die die zweckfreie Beschäftigung mit einer Sache thematisiert, was als gelassene oder positive Haltung interpretiert werden kann.

„Oder man muss nicht gleich irgendwie in allen Seminaren das Gefühl haben, man blickt durch. Sondern man kann auch ein Seminar besuchen und mal keinen Stein/ also dieses, nicht das Leben sofort immer um- oder be- oder verwertet werden muss. Das ist, glaube ich, ein wichtiger Punkt“ (I 10, 73).

In einer weiteren Antwort wird Veränderung als Chance und etwas Positives genannt, was auch wieder eine generell positive Haltung zum Ausdruck bringt.

„Also, es hat/ [...] es hat ganz viel Positives, weil das ist eine totale Chance, es gibt eine neue Dynamik. Ich glaube, das ist eine Chance für Unternehmen“ (I 4, 92).

Lernkompetenz wird thematisiert als Fähigkeit der Selbstorganisation (I 11, 68) oder als Fähigkeit, Prioritäten zu setzen und sich zu konzentrieren (I 6, 99).

Handlungsfähigkeit/Selbstständigkeit wird thematisiert als die Fähigkeit, selbstständig Entscheidungen zu treffen. Dies impliziert, auch die entsprechenden Befugnisse dafür zu erhalten. Darüber hinaus wird Selbstständigkeit im Sinne von Umsetzungs- und Handlungsorientierung angesprochen.

„Also, der Mitarbeiter muss Kompetenzen haben in einem klaren Rahmen in seinem Projekt/ [...] selber Entscheidung zu treffen. Finanzieller Art und auch [...] inhaltlicher Art. [...] Dass man ihm damit/ es geht nicht mehr alles über den Tisch des Chefs. Das hat sich extrem verändert. Und dann muss ich die Kompetenzen haben, das auch entscheiden zu dürfen“ (I 4, 84).

Kreativität wird als „Potential an Kreativität“ genannt (I 10, 55).

Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit, mehrdeutige Situationen auszuhalten, wird ebenso thematisiert: „Mit all dem Risiko, dass Sie da auch einmal danebenliegen. Aber auch das aushalten können, das sind die/ Aushalten können ist auch sehr viel“ (I 8, 19).

Wertbezogene Grundhaltungen werden als christliche Haltung, als Glaubenshaltung thematisiert (I 21, 21).

10.3.1.3 Sozialkompetenzen

Soziale Verantwortung

Verantwortung impliziert neben der Verpflichtung, Rechenschaft abzulegen, auch die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. „Ich glaube, Führung bedeutet immer auch Verantwortung. Und Sie müssen bereit sein, Verantwortung für bestimmte Dinge zu übernehmen“ (I 10, 35). Verantwortung beinhaltet aber auch soziale Verantwortung im Sinne von ethischem Verhalten. Dies entspricht der theoretischen Auffassung, dass Verantwortung auch bedeutet, das Wohlergehen anderer zu unterstützen, ohne eigene Ziele aus den Augen zu verlieren. Die Übernahme einer so verstandenen Verantwortung obliegt nicht nur der Leitung einer Institution, sondern jedem Einzelnen. Der Charakter oder die Art der Verantwortung, die der Einzelne trägt, unterscheidet sich somit nicht von derjenigen, die die Leitung einer Institution zu tragen hat.

„Und ich denke, ich als Verantwortlicher einer Institution ähnlich wie, ehrlich gesagt, der Verantwortliche einer Bank oder einer internationalen Firma, wir alle haben die Verantwortung irgendwie zu sagen: Okay, also erstens mal ethisches Verhalten vielleicht sollten wir uns einigermaßen ethisch

verhalten. Ja. Also vielleicht sollten wir nicht etwas tun, von dem wir wissen, dass es die Welt irgendwie wahnsinnig schlechter macht oder so. Also es tönt jetzt wieder sehr, sehr so allgemein, aber ich glaube, wir alle haben doch ähnliche, eigentlich ähnliche Verantwortungen, und die sind aber auch nicht so verschieden von einer Verantwortung, die zum Beispiel Lehrerinnen und Lehrer haben im Gymnasium, weil wir alle können etwas tun. Es ist vielleicht nur winzig, aber das was wir tun, sollte irgendwie gut sein oder die Welt eher verbessern und hoffentlich nicht verschlechtern“ (I 16, 37).

Darüber hinaus wird Verantwortung dahingehend thematisiert, dass sie nicht nur getragen, sondern auch übertragen werden muss, was wiederum Vertrauen voraussetzt und damit Aspekte des Selbstwerts anspricht.

„Und Sie müssen aber auch Verantwortung übertragen. Und diese Verantwortung eben halt auch irgendwie sicher aufgehoben wissen, damit Sie nicht das Gefühl haben, Sie müssen es doch lieber besser selber machen. Sondern Sie geben Dinge ab, Sie delegieren sie nicht nur, sondern Sie geben sie, Sie legen sie in Hände. Und das ist, glaube ich, der wichtigste Punkt“ (I 10, 35).

Kooperationsfähigkeit

Kooperation zeichnet sich durch bewusstes und planvolles Herangehen bei der Zusammenarbeit sowie durch Prozesse der gegenseitigen Abstimmung aus (siehe Kapitel 9.12). Die Befragten verstehen unter Kooperation sowohl die Fähigkeit, Menschen zusammenzubringen (I 13, 31), als auch die Fähigkeit, Probleme gemeinsam zu lösen (I 16, 45). Die Fähigkeit, Menschen zusammenzubringen, ist jedoch eher Voraussetzung für Kooperation, ebenso wie Kommunikationsfähigkeit (I 10, 55; I 13, 31; I 18, 45), Offenheit (I 16, 45) und Vertrauen in andere (I 2, 38; I 3, 43; I 10, 35), die im Kontext von Kooperationsfähigkeit genannt werden. Teamarbeit wird mit Kooperation gleichgesetzt (I 15, 44; I 16, 45), wobei sie ebenso eine Voraussetzung ist und darüber hinaus kein operationalisierbares Verhaltenskonstrukt, sondern eher ein Begriff der Praxis (Martin & Purwin, 2001). Neben Kommunikationsfähigkeit wird Kritikfähigkeit und Visionsfähigkeit als Voraussetzung von Teamfähigkeit genannt. „Teamfähig ist man, wenn man eben kommunikativ ist, wenn man auch kritikfähig ist, wenn man eine Vision hat von der Sache, wo man weiss, was man möchte“ (I 10, 55).

Insgesamt wird Kooperation in den Interviews als zentrale Fähigkeit verstanden (I 11, 66; I 15, 44). Die Selbstständigkeit der Teammitglieder scheint dabei ein wesentliches Merkmal gelingender Kooperation. Dies entspricht dem hinter der Zieldimension der Kooperationsfähigkeit stehenden Konstrukt der Selbstständigkeit.

„Es funktioniert fast alles über Team, ohne Teamarbeit geht gar nichts. Ich bin Teil von oder ich habe mir Teams geschaffen und ich bin Teil dieser Teams und, wenn ich nicht da bin, funktionieren die weiter. Mein Ziel ist immer, wenn ich nicht da bin, dann funktionieren die ohne mich“ (I 11, 50).

Kooperation bedeutet, nicht Fragestellungen vorzugeben, sondern gemeinsame Fragestellungen zu entwickeln. Als Folge geht es nicht darum, Aufgaben zu delegieren, sondern darum, dass jeder Einzelne Verantwortung für eine Aufgabe übernimmt (I 4, 80). Kooperation zeichnet sich damit durch die Selbstständigkeit, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowie die tatsächliche Übernahme von Verantwortung für Aufgaben durch die Teammitglieder aus. Auch das Konstrukt der Verantwortungsübernahme findet sich hinter der Zieldimension der Kooperationsfähigkeit.

„Also, wenn ich sage, ich habe mir Teams geschaffen und ich arbeite mit Teams, dann ist das das A und O. Ich glaube sogar, Delegation ist fast ein zu schwaches Wort. Ich glaube, delegieren ist ein Wort von früher. Ich glaube, es geht vielmehr drum, gemeinsame Fragestellungen zu entwickeln und aus der Entwicklung der Fragestellungen auch gerade Verantwortlichkeiten zu definieren, so dass ich gar nicht delegieren muss, sondern eigentlich klar ist, okay, das ist dein Part, das ist dein Part, das ist mein Part. Ich glaube, es ist/ es läuft viel mehr über Kooperation als über Delegation“ (I 11, 52).

Aufgrund flacherer Hierarchien in Organisationen hat sich die Art der Entscheidungsfindung verändert (I 8, 109), was eine andere Art der Teamarbeit erfordert (I 4, 80), bei der sich die Vorgesetzten als Teil eines Ganzen verstehen (I 6, 41; I 11, 50; I 19, 16). Dies bedeutet, die Meinungen anderer einzuholen, deren Perspektiven einzunehmen (I 12, 49) und Partizipation zu ermöglichen. Mitarbeitende müssen ihre Ideen einbringen können und diese müssen aufgenommen werden (I 6, 43). Sie sind auf diese Weise in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen (I 13, 39). Kooperation meint damit partnerschaftliche Zusammenarbeit, bei der das Engagement des Einzelnen gefordert ist und den Erfolg des Teams beeinflusst (I 2, 38–40). Ebenso findet sich das Konstrukt der Fähigkeit zur Zusammenarbeit hinter der Zieldimension der Kooperationsfähigkeit.

„Also das, sich als Teil des Ganzen sehen, ist ein entscheidender Faktor. Und das bedeutet einfach, sich sehr viel Zeit nehmen, Ideen aufzunehmen und dann zu entscheiden, machen wir oder machen wir nicht. Ich denke, wenn man das macht, wenn das eine Führungskraft tut, dann funktioniert ein Betrieb auch viel besser und ist auch etwas innovativer als andere Betriebe. Also die Erwartungshaltung kann nicht sein, die Chefin gibt vor. Nein, das muss wirklich sein, bringt Ideen und spielt sie hinauf“ (I 6, 41).

Kritikfähigkeit

Kritikfähigkeit wird zum einen als Fähigkeit genannt, mit Fehlern umgehen zu können (I 16, 45), zum anderen als Fähigkeit zur Selbstkritik (I 10, 55). „Es braucht eine gewisse Kritikfähigkeit gegen Selbstkritik, ja, sich selbst gegenüber, dem eigenen Team gegenüber, Redaktion gegenüber, aber auch den Themen und Informanten gegenüber“ (I 11, 68).

Konfliktbewältigung

Konfliktbewältigung taucht auf als „die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten, die Bereitschaft, sie manchmal zu lösen und manchmal zu eskalieren“ (I 11, 8), sowie als Wille, sich durchzusetzen (I 11, 50).

Toleranz, Wertschätzung

In den Interviewdaten finden sich vor allem Antworten zu *Toleranz, Offenheit, Empathie, Wertschätzung* und *Respekt*.

Toleranz meint die Akzeptanz und Anerkennung anderer Meinungen sowie die Bereitschaft, eine von der eigenen Perspektive abweichende Perspektive als berechtigt anzusehen. „Und ich war auch bereit zu sehen, dass es für andere eine andere Realität gibt und dass die genauso echt ist für sie“ (I 3, 49). Die Akzeptanz und Anerkennung anderer Meinungen beinhaltet die Bereitschaft, sich auf einen Dialog einzulassen.

„Das bedeutet, man muss immer die Bereitschaft zum Dialog zeigen, mit den Menschen in Dialog zu treten und sie nicht abzuweisen, ebenfalls wenn man nicht immer die Meinungen teilen kann mit den anderen, trotzdem das ebenfalls in einer liebenswürdigen Art und Weise zu erkennen geben“ (I 21, 25).

Offenheit gegenüber Menschen und anderen Meinungen als generell offene Haltung ist ein weiteres Merkmal der Toleranz (I 4, 64; I 5, 51; I 10, 41 und 43; I 11, 68; I 13, 59; I 16, 45; I 18, 37).

„Man muss sicher eine offene Haltung haben, im Sinne einer offenen Gesellschaft. Also für mich persönlich, oder für dieses Haus, das ja gross geworden ist, indem es Informationen publiziert, das muss natürlich offen sein für alle gesellschaftlichen Strömungen. Wir machen weder eine Parteizeitung noch eine Verbandszeitschrift, noch irgendwie etwas in einer bestimmten Ausrichtung“ (I 18, 31).

Toleranz beinhaltet auch eine offene Haltung im Umgang mit Fehlern.

„Und dann, was ich natürlich erwarte, ist, dass wir alle eine menschliche sozusagen auch Toleranz mitbringen, also eine Bereitschaft quasi zuzuhören, Probleme gemeinsam zu lösen, mal auch einen Fehler, vielleicht also ja mit Fehlern umgehen zu können. Niemand von uns ist perfekt. Ich bin es nicht und niemand ist es“ (I 16, 45).

Empathie ist die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Gedanken, Gefühle und das Weltbild von anderen hineinzusetzen (Stangl, 2019; vgl. I 2, 34; I 3, 19; I 6, 41; I 11, 8; I 14, 63; I 19, 36; I 21, 27). „Einfühlungsvermögen, wie Verständnis aufbringen können, Kompetenzen, wie sich in eine Situation des andere reinversetzen, zuhören können, also ganz basale Sozialkompetenzen sind da notwendig“ (I 15, 11). Dies beinhaltet auch, die Motive und Bedürfnisse des Anderen zu erfassen und zu verstehen.

„Sie müssen empathisch herausspüren können, was denn das eigentliche Motiv ist, das das Gegenüber ihnen transportieren möchte. Man muss wissen, das sind alles Experten, die natürlich in unterschiedlichster Art und Weise, das finde ich aber spannend, versuchen, natürlich ihre Interessen zu positionieren. Das tun die natürlich nie direkt, das tun die immer indirekt, das herauszuspüren, worum es geht es eigentlich wirklich. Also Empathie ist extrem wichtig“ (I 8, 19).

Neben dem Erfassen und Verstehen der Gedanken und Gefühle des Anderen gilt es, dessen Sichtweise und Perspektive zu berücksichtigen, ohne sie zu werten. „Man muss sich einlassen auf eine ganz andere Perspektive, ne? Und sie dann einfach stehen lassen. Ja? Ohne sie zu filetieren“ (I 11, 81).

Wertschätzung bedeutet, eine andere Person als gleichwertig anzusehen und ihr auf Augenhöhe zu begegnen. „Die Fähigkeit, Leuten auf Augenhöhe gegenüberzustehen. Da gehört wohl auch Charisma, Ausstrahlung und so weiter dazu“ (I 4, 64). *Wertschätzung* ist verbunden mit Achtung, Wohlwollen, Interesse und *Respekt* (I 6, 41; I 6, 43; I 13, 39; I 17,5).

„Aber nachher beim Umgang, ich glaube, dass ich sie respektiere. Und das spüren sie auch und das sage ich. Ich sage auch mal, wenn ich nicht zufrieden bin. Aber eigentlich bekommen sie auch Feedback und sie merken es auch, dass ich manchmal sage, können wir nicht mal eine Frage diskutieren, auch in einem Fall, den ich selber mache. Das wir eins auch immer sagen können, ich möchte einfach mal, es ist so prima, was denkst du da, kommt direkt was in den Sinn und so. [...] Ich interessiere mich auch für das, was sie sonst noch machen“ (I 5, 51).

Kommunikationsfähigkeit

Zum Thema Kommunikationsfähigkeit nennen die Befragten folgende Punkte: Kommunikationsfähigkeit allgemein, Kenntnis von Kommunikationsmodellen und -konzepten, Kommunikationsfertigkeiten und Voraussetzungen gelingender Kommunikation.

Mit Blick auf die *Kommunikationsfähigkeit* im Allgemeinen finden sich Aussagen (I 4, 64; I 8, 19; I 11, 8; I 13, 31; I 18, 45), die diese Fähigkeit genau mit diesem Begriff oder in sonstiger allgemeiner Form beschreiben. Sie wird, auch wenn sie nur in allgemeiner Form thematisiert wird, als wichtige Fähigkeit angesehen. „Sie brauchen auf jeden Fall eine extrem hohe kommunikative Kompetenz, Sie müssen kommunizieren können“ (I 8, 19). Verwiesen wird aber auch auf die *Kenntnis von Kommunikationsmodellen und -konzepten* (I 3, 7; I 4, 64):

„Ein Grundwissen über Kommunikation. Wie funktioniert Kommunikation? An was muss ich denken? Also, das ist/ [...] dass man ein Konzept im Hintergrund hat: Welche Personen will man mit welchen Themen ansprechen? Dass man Botschaften hat und diese Botschaften wiederholt. Das sind Tools“ (I 4, 64).

Darüber hinaus werden spezifischere Konzepte und Modelle angesprochen, wenn es darum geht, wie mit anderen Personen und Institutionen kommuniziert werden soll. Dabei stellen sich

vor allem vier Fragen: Wen spreche ich an? Womit spreche ich an? Wann spreche ich an? Wie spreche ich an? Die ersten drei Fragen betreffen die Inhalte der Kommunikation, die vierte die Form der Ansprache. Die Systematisierung entspricht dem „Magischen Dreieck der fokussierten Ansprache“ (Bittner-Fessler & Häfeli, 2018, S. 16 f.). Diese Fragen stellen sich zum einen im Rahmen der internen Kommunikation (I 16, 19): „Wie kommuniziere ich im Betrieb, in welcher Form, wann gegenüber wem, in welcher Art? Ich denke, das ist auch spezifisch auf das Unternehmen abgestimmt“ (I 18, 45). Zum anderen ergeben sie sich, wenn es um die Ansprache von externen Stakeholdern und damit um die externe Kommunikation geht (I 3, 43; I 15, 27).

„Weil auf dieser Höhe ist das eine ganz spezielle Kommunikation. Das ist nicht einfach eine Kommunikation, wo man einfach eine Mail schreibt und die beantwortet wird oder ein Telefon nimmt und telefoniert. [...] Weil das sind oft Persönlichkeiten, die sehr eingebunden sind. Und da braucht es eine bestimmte Art von Umgang. Das ist manchmal auch nicht die direkte Kommunikation. Das ist, mit den richtigen Leuten zum richtigen Zeitpunkt Kontakt aufzunehmen/ [...] die diese Person, von der man etwas will, bearbeiten kann. [...] Und das ist eine spezielle Kommunikation/ [...] also, jetzt der Teil, wo jemand etwas bewegen will, wo es eine gewisse Erfahrung und Geduld braucht. Also, das ist nicht eine Kommunikation, wo man/ [...] also, der Teil von der Kommunikation. Das ist nicht eine Kommunikation, wo man einfach jemandem ein Konzept schicken kann und die einem eine Antwort geben. Sondern das ist die Vernetzung zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort“ (I 4, 64).

Zu den *Kommunikationsfertigkeiten* wird vor allem die Bereitschaft (I 16, 45) und Fähigkeit zuzuhören genannt (I 3, 19; I 6, 13 und 41; I 10, 35; I 15, 11; I 17,5). „Aber am Ende wahrscheinlich eine der wichtigsten Komponenten ist Zuhören. Viele Menschen wollen einfach mal angehört werden, ne?“ Übereinstimmend mit der Theorie wird das Zuhören als eine entscheidende Fertigkeit angesehen, die das Fundament für alle anderen Kommunikationsfertigkeiten bildet. Als weitere werden das Argumentieren (I 18, 37), Feedback-Geben und -Nehmen (I, 1, 77; 13, 39) und das Überzeugen genannt. „Dadurch, dass ich nicht in der/ dass wir von der Zentrale nicht in einer Position des Durchsetzen-Könnens sind, sondern des Aushandelns, des Überzeugens, kommen wahrscheinlich diesen Kompetenzen grosse Bedeutung zu“ (I 15, 41).

Im Bereich der *Voraussetzungen gelingender Kommunikation* werden Offenheit (I 10, 43; I 16, 45), Wertschätzung (I 4, 64; I 14, 63) Empathie und Geduld (I 3, 19) sowie Toleranz und die Bereitschaft zum Dialog genannt. Darüber hinaus wird die Transparenz (I 11, 66) und Verlässlichkeit der Kommunikation angesprochen. „Es braucht Zuverlässigkeit auch hier beispielsweise in den Formulierungen und dass man ganz klar ist, dass man weiss, dass man nicht verschiedene Botschaften sendet“ (I 20, 49).

10.3.2 Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizsystem

10.3.2.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Aus den Interviews ergaben sich die folgenden zwei Themen: Erfahrungswissen aus beruflicher Tätigkeit und Wissen aufgrund beruflicher Ausbildungen.

Das *Erfahrungswissen aus beruflicher Tätigkeit* spielt bei der Bewältigung anspruchsvoller Aufgabe im Milizbereich eine wichtige Rolle (I 1, 39–41). Erfahrung, die im Beruf erworben und aufgebaut wurde und bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben wichtig ist, ist es ebenso im Rahmen einer Miliztätigkeit. Berufliche Erfahrung ist sogar ein Stück weit Voraussetzung für die Bewältigung von Aufgaben im Milizbereich.

„Aber Sie wissen, ich habe 30 oder 40, 35 Jahre gearbeitet, und da weiss man ja nicht mehr, was man weiss, sondern man weiss einfach. Man weiss sehr viel und ist erstaunt, wenn jemand einen etwas fragt und dann: „Was, du weisst das nicht oder so?“ Das sind natürlich/ Das sind/ Ich glaube die Kenntnisse, die kann man sich gar nicht so einfach als Schulkommissionspräsident alleine aneignen. Die muss man ein Stück weit mitbringen oder wie funktioniert die Volksschule, wie funktionieren Übertrittsverfahren, wie funktionieren Mittelschulen, was sind die Bildungsziele von Mittelschulen, wie geht/ Was gibt es für Innovationen an Mittelschulen, wie läuft der Prozess Übergang zur Hochschule, Anschlussfähigkeit, wo machen Hochschulen Druck auf Mittelschulen? Also. Aber wie gesagt, ich bin nicht mehr ganz so tief drin, wie vorher. Aber das sind eigentlich Dinge, die ich halt über meinen Beruf gelernt habe oder so“ (I 7, 22).

Kenntnisse aus dem beruflichen Bereich können gewinnbringend im Rahmen der Miliztätigkeit eingesetzt werden, es entstehen Synergien zwischen dem beruflichen und dem Milizbereich. Diese Kenntnisse nützen nicht nur bei der Bewältigung der Aufgaben, sondern auch beim Einbringen von Impulsen aus dem Bereich der beruflichen Tätigkeit (I 1, 41).

„Also, das heisst, Wissenschaftsorientierung war immer eine, und Politikorientierung, das Gespür für Politik, waren immer so zwei Grundkompetenzen, die man eigentlich, die ich im Beruf haben musste. Und die kommen. Die beiden Dinge, die nützen die natürlich so als im Hintergrund extrem viel. Weil eine Schule ist ja nicht eine/ Die Schule findet ja auch statt, in einer Öffentlichkeit, in einem politischen Feld. Es wird diskutiert über Sparen, über ich weiss nicht was, über neue/ Jetzt wird die Digitalisierung, Einführung von Informatik und so oder. Und das hilft einem. Aber das ist, das hilft mir sehr in der Schulkommission, sogar gegenüber dem Rektor. Also ich kann ihm da manchmal helfen, würde ich jetzt übertrieben sagen. Ich kann Dinge reinbringen, mit denen wir sprechen, und kann sagen: Du, schau mal, wir müssen auf das beachten oder so oder das, nach meiner Meinung läuft das in etwa so, keine Aufregung. Das so oder“ (I 7, 26).

Die Kenntnisse, die im Beruf benötigt werden, unterscheiden sich somit nicht von denjenigen, die im Milizbereich benötigt werden. „Nein, nein. Ich würde das auch nicht so auseinanderhalten. Ich glaube nicht, dass man spezifisch andere Dinge können muss“ (I 12, 93). Das *Wissen*

aufgrund beruflicher Ausbildung (I 5, 75; I 7, 8) nützt daher ebenso bei der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben im Milizbereich. Es hilft einerseits in konkreten Situationen mit engem Bezug zur beruflichen Tätigkeit.

„Auch werde ich immer wieder gefragt zu schwierigen Kindern, also sicher mein psychologisches Wissen, was mir hilft, dort Antworten geben zu können. Im Sinne einer integrativen Schule, was geht noch, was geht nicht mehr“ (I 1, 41).

Andererseits hilft das in der beruflichen Ausbildung erworbene Wissen, um in Systemen zu denken und Gesamtzusammenhänge einzuordnen.

„Ich habe Sozialpsychologie studiert. Natürlich war das dann eine theoretische Ausbildung. Aber ich habe eigentlich viel gelernt, über wie soziale Systeme funktionieren. Und wie einzelne Menschen in sozialen Systemen funktionieren und wie Menschen eben auch unterschiedlich sein können und unterschiedlich sind. Und ja, wie das eigentlich funktioniert so [...]. Ich glaube, diese Kompetenzen oder Fähigkeiten oder diese Kenntnisse und auch das Interesse daran, das grosse Interesse, das hat mir sehr viel geholfen“ (I 7, 8).

Zum Teil lassen sich das Wissen aufgrund von Ausbildung und das Erfahrungswissen aus dem beruflichen Bereich nur schwer voneinander trennen, z. B. wenn „Wissen über Organisation“ oder auch „Wissen über Führung“ (I 1, 39; I 15, 79) genannt wird. Zentral für diesen Bereich ist eher, dass die Kenntnisse aus dem beruflichen Bereich eine zentrale Rolle bei der Bewältigung von anspruchsvollen Aufgaben im Milizbereich spielen.

10.3.2.2 Selbstkompetenzen

Für den Milizbereich finden sich zum Thema Selbstkompetenzen im Interviewmaterial nur wenige Antworten. Dies liegt zum einen daran, dass weniger Personen explizit zu diesem Bereich befragt werden konnten, ist zum anderen aber auch darauf zurückzuführen, dass die Befragten zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben sehr ähnliche Kompetenzen benötigen wie für den beruflichen Bereich (I 7, 28–30; I 12, 92–93). Da nur wenige Antworten zu den Selbstkompetenzen vorliegen, werden diese zusammenfassend dargestellt.

Zum *differenzierten Denken* gehört es, Probleme und Sachverhalte zu erfassen und verschiedene Perspektiven mit zu berücksichtigen, um eine fundierte Entscheidung treffen zu können.

„Ich glaube, vieles ist schon getan, wenn Sie bei Auslegeordnungen und bei Analysen nicht zu früh mit der Lösung kommen. Sondern wenn Sie möglichst viele Facetten in eine Diskussion einfließen lassen. Möglichst viele Ansichten auch ein/ einfließen lassen, um dann letztendlich die Entscheidung zu treffen. Ich glaube, das grösste Risiko bei solchen Prozessen besteht immer darin, dass man mit der Lösung zu schnell ist“ (I 12, 47).

Des Weiteren wird zum Thema *Lernbereitschaft* Interesse (I 7, 26), zum Thema *Leistung* Belastbarkeit und zum Thema *Klassische Arbeitstugenden* Durchhaltevermögen (I 1, 101) genannt. Damit finden sich in den Daten keine anderen Kompetenzen als diejenigen, die bereits im beruflichen Bereich genannt wurden.

10.3.2.3 Sozialkompetenzen

Toleranz, Wertschätzung

Wie auch bei den Antworten zu den benötigten Kompetenzen im beruflichen Bereich finden sich bei den Antworten zum Milizbereich vor allem Aussagen zu *Toleranz*, *Offenheit*, *Empathie* und *Wertschätzung*. Eine weitere Antwort, die sich beim beruflichen Bereich so nicht findet, bezieht sich auf *Respekt*.

Tolerant zu sein heisst für die Befragten, die Meinung anderer zu akzeptieren und anzuerkennen (I 1, 93; I 7, 48) sowie unvoreingenommen zu sein und die Meinung anderer in seine Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen.

„Andererseits aber auch diese Perspektiven von anderen einzuholen. Ich glaube, man kann nicht immer selber alles sehen. Überhaupt nicht. Sondern man sollte versuchen, möglichst viele verschiedene Aspekte, auch unter andere Sichtweisen von anderen Leuten, einzubringen“ (I 12, 49).

Toleranz bedeutet nicht nur *Offenheit* gegenüber Menschen und anderen Meinungen, sondern auch eine offene oder zumindest akzeptierende Haltung gegenüber Abläufen oder Prozessen, die anders sind als die aus der beruflichen Tätigkeit gewohnten.

„Und das Gleiche könnte ich von der Kommission beim Bischof sagen. Weil, die war so heterogen. Also, die war wirklich extrem heterogen, und da gab es manchmal Voten für mich, die ich irgendwie, also ehrlich gesagt, die ich als Zeitverschwendung empfunden habe und eben einfach nicht so. Und dann hatte man das Bedürfnis, jetzt eins, zwei, drei zu sagen oder. Wir haben dieses und diese und diese Frage und dann so, was ich eben gewohnt bin von meinem Beruf her. Und das ist dann eben eine andere Welt“ (I 5, 79).

Offenheit bezieht sich auch auf ein generelles Interesse an Menschen (I 7, 30) sowie auf das menschliche Zusammenleben und das Funktionieren einer Gesellschaft.

„Also mich hat interessiert, wie Gesellschaften funktionieren. Und wie sie organisiert sind. Was eigentlich Gelingensbedingungen sind für ein gutes gesellschaftliches Leben. So. Ich glaube, diese Kompetenzen oder Fähigkeiten oder diese Kenntnisse und auch das Interesse daran, das grosse Interesse, das hat mir sehr viel geholfen. Das hilft mir auch heute natürlich, in der Leitung einer Schulkommission in einer Mittelschule“ (I 7, 8).

Auch *Empathie* als Fähigkeit, sich in andere Personen einzufühlen und deren Bedürfnisse zu verstehen, wird angesprochen.

„Aber gleichzeitig, glaube ich, ist da auch so die menschliche Seite gefordert. Also das heisst, man muss sich dann halt auch in Lehrkräfte einfühlen, die Probleme haben. In Schüler natürlich, die zum Teil unter wirklich schwierigen Bedingungen, familiären Bedingungen zum Beispiel, in dieser Schule sind. Da muss man von einer menschlichen Seite her sehr viel, wie soll ich denn sagen, überlegen, wie man das tut, wie man das vertut“ (I 7, 22).

Respekt bedeutet Wertschätzung oder eine auf Anerkennung beruhende Achtung einer Person (Sauer & Sauer, 2018). Im Interviewmaterial findet sich Respekt im Sinne der letzteren Bedeutung. „Und ich glaube, es braucht viel Respekt [...], also auch dieses Vertrauen in Menschen, die in ihren Funktionen immer das Richtige anstreben“ (I 1, 39).

Kooperationsfähigkeit

Während im beruflichen Bereich flachere Hierarchien und veränderte Entscheidungsprozesse Kooperationsfähigkeiten in stärkerem Masse erfordern, sind im Milizsystem eher die Strukturen und die nur teilweise bestehende Freiwilligkeit Ursache für Kooperation.

„Während Sie in einer politischen Partei mehr Partizipation, Mitsprache und auch ja mehr auf Überzeugung setzen müssen. Müssen Sie ja in beiden. Aber Sie müssen mehr partizipativ arbeiten. Das macht die Sache langsamer, aber es geht nicht anders in der Politik“ (I 12, 53).

Kommunikationsfähigkeit

Der Kommunikationsfähigkeit kommt auch im Milizbereich eine wichtige Funktion zu (I 12, 55). Gesprächsführungskompetenzen, die in beruflichen Weiterbildungen gewonnen wurden, können auch im Milizbereich gewinnbringend eingesetzt werden (I 1, 41).

10.3.3 Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im sonstigen ehrenamtlichen Bereich

10.3.3.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Im Interviewmaterial finden sich zwar Antworten dazu, welche Kenntnisse im sonstigen ehrenamtlichen Bereich benötigt werden, jedoch werden meistens die gleichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie im beruflichen Bereich genannt (I 2, 48; I 4, 146; I 6, 69, 116 und 146; I 13, 69; I 18, 55; I 19, 42; I 20, 93; I 21, 41). „Es sind eigentlich dieselben, ja? Schlussendlich sind es dieselben“ (I 14, 103). Werden nicht die gleichen Kenntnisse wie im beruflichen Bereich benötigt, so hängen sie doch eng mit der beruflichen Tätigkeit zusammen. „Es ist in meiner spezifischen Situation, sind es andere Führungsmodelle, gerade vor diesem Hintergrund“ (I 15, 79). Dementsprechend finden sich im Interviewmaterial auch wesentlich weniger Antworten zu Selbst- und Sozialkompetenzen.

10.3.3.2 Selbstkompetenzen

Differenziertes Denken

Auch im ehrenamtlichen Bereich wird wie im beruflichen Bereich und im Milizbereich differenziertes Denken im Zusammenhang mit Entscheidungen thematisiert.

„Na, die ähnlichen Fähigkeiten, die ich im Beruf brauche. Also da geht es um Diskussionen und um Entscheidungen. Die Entscheidungen, welchen Trainer man anstellt oder wie viel Geld man ausgibt, Budgetfragen. Das sind ähnliche Fragen, die sich mir stellen, in einem Vorstand wie in einer Geschäftsleitung“ (I 6, 69).

Das Abwägen von Chancen und Risiken kann ebenfalls dem differenzierten Denken zugerechnet werden. Die angesprochene Lösungsorientierung (I 17, 21; I 4, 146) wiederum gehört zur Entscheidungsfindung.

„Und das ist ja eigentlich/ [...] beim Lösungsfokussierten ist es ja auch ein guter Umgang mit den Risiken/ sich von den Risiken nicht lassen/ [...] sie auch als Chance zu sehen und nicht nur als Problem“ (I 4, 148).

Weitere Selbstkompetenzen

Es lassen sich nur wenige Antworten zu diesen Kategorien im Interviewmaterial finden. Zur Kategorie „Lernbereitschaft“ wird Interesse für Neues geäußert (I 4, 146), zur Kategorie „Leistung“ Belastbarkeit. Zur Kategorie „Klassische Arbeitstugenden“ werden Geduld und Durchhaltevermögen (I 1, 101; I 17, 25) genannt, und zur Kategorie „Ambiguitätstoleranz“ heisst es: „Man muss schon gewisse Dinge verdauen können oder aushalten können“ (I 17, 25). Bei der Kategorie „Verantwortung“ wird die Verantwortung des Einzelnen für die Gesellschaft thematisiert.

„Man darf sich nicht beschäftigen mit Dingen, die einen nicht vorwärtsbringen, die quasi für die Öffentlichkeit nichts bringen und die nur einem selbst etwas bringen. Das bringt nämlich nichts. Das ist eine gewisse Einstellung, die man halt dann hat. Viele Leute haben das nicht, viele haben das“ (I 17, 25).

Indirekt wird Verantwortung auch dann genannt, wenn die Rede davon ist, dass es gut tut, eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben (I 2, 52).

10.3.3.3 Sozialkompetenzen

Toleranz, Wertschätzung

Auch bei den Antworten zu den benötigten Sozialkompetenzen im ehrenamtlichen Bereich finden sich ähnliche Aussagen wie im beruflichen und im Milizbereich, d. h. vor allem zu *Toleranz*, *Offenheit* (I 4, 146), *Empathie* und *Wertschätzung*. Mit Blick auf die *Toleranz* geht es erneut um Akzeptanz und wertungsfreie Anerkennung.

„Und einfach mal zu akzeptieren, was da kommt, und mein Reflex ist als Journalistin ja, und Informationsjournalistin immer, ich suche jetzt mal das Haar in der Suppe und ich suche den Widerspruch, aus meiner Perspektive und einfach mal zur Kenntnis zu nehmen, okay, [...] ja, so ist das jetzt für die Gruppe oder für die Person. Das fand ich [...] das musste ich neu lernen“ (I 11, 80).

Empathie wird auch im ehrenamtlichen Bereich als Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Gedanken, Gefühle und das Weltbild von anderen hineinzuversetzen, aufgefasst (I, 8, 63).

„Also wenn es um eine Behindertenorganisation geht, müssen Sie sich ja irgendwie in diesen Job eindenken können. Also Sie brauchen eine gewisse, ich sage jetzt mal, Emotionalität auf dieser Ebene. Wenn Sie das nicht haben, würden Sie den Job ja wahrscheinlich auch nicht machen. Ich kann mir auch vorstellen, dass das ein Ausgleich ist“ (I 18, 55).

Wertschätzung bedeutet neben einem gleichwertigen Umgang auf Augenhöhe auch, einem Mitarbeitenden im ehrenamtlichen Bereich das Gefühl zu vermitteln, ansprechbar und verfügbar zu sein.

„Das ist wie mit Mitarbeitern. Das ist genau das Gleiche. Mitarbeiter müssen genau das gleiche Gefühl haben wie deine Frau. „Der ist immer da. Und wenn ich den jetzt anrufe und sage: ‚Ich brauche dich in zehn Minuten‘, dann ist der da, wenn es wichtig ist“ (I 17, 25).

Wertschätzung und Respekt spielt auch in folgendem Zitat eine Rolle:

„Ja, das ist der Anspruch, eben zuverlässig, Qualität, also [...] es hat auch eben mit Vertrauen zu tun, auch die Bereitschaft, wenn man einmal zugesagt hat eben, dann auch das zusagen oder das einhalten, was man verspricht, nicht irgendwelche unmöglichen Dinge versuchen anzupreisen“ (I 2, 54).

Hinter der Zuverlässigkeit und der Verpflichtung steht Wertschätzung und der Respekt anderen Personen gegenüber.

Weitere Sozialkompetenzen

Als weitere Sozialkompetenzen werden zur Kategorie „Kooperationsfähigkeit“ Partizipation und Teamfähigkeit genannt, ebenso Kritikfähigkeit. „Kommunikationsfähigkeit“ wiederum wird als wichtige Kompetenz erachtet (I 6, 69; I 13, 69), das Zuhören-Können als wichtiger Aspekt dieser Fähigkeit (I 11, 80).

Eine zusammenfassende Darstellung der benötigten Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen, im Miliz- und im sonstigen Ehrenamt findet sich in Anhang 4.

10.4 Der Beitrag der Schule zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft

10.4.1 Der Beitrag der Schule zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich

Im Folgenden wird dargestellt, welchen Beitrag die Schule gemäss den Antworten der Befragten zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben im beruflichen Bereich leisten kann. Dabei wird analog der bisherigen Systematik zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden. Die überfachlichen Kompetenzen werden in Selbst- und Sozialkompetenzen differenziert.

10.4.1.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Im Interviewmaterial finden sich folgende zwei Themen: Wissen und Allgemeinbildung sowie der Umgang mit Wissen.

Wissen, das in der Schule erlernt wurde, bildet das Fundament (I 8, 29) und wird als dementsprechend wichtig erachtet (I 2, 32; I 12, 65; I 21, 29). Dabei wird die Bedeutung einer soliden *Allgemeinbildung* betont, und es sollte keine zu frühe Spezialisierung erfolgen (I 13, 47; I 18, 39).

„Auch eine Vielfalt der Stoffe, also dass zum Beispiel Leute oder sagen wir jetzt mal junge Leute, die eindeutig an technischen, was immer, also Branchen, Mathematik oder Naturwissenschaft interessiert sind, dass die nicht nur das machen, wenn sie noch formbar und jung sind, sondern dass die auch Einblick erhalten zum Beispiel in Literatur, in Kunst, also in quasi geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Also eine Vielfalt, die nicht zu früh eingengt wird“ (I 16,25).

Es finden sich einzelne Antworten zum konkreten Beitrag eines Fachs zu Wissen oder Fähigkeiten, die später benötigt werden. Dies stellt nicht eine breit gefächerte Allgemeinbildung infrage, sondern ist eher als Akzentuierung zu verstehen. „Abgesehen vom Wissen, das sehr wichtig ist, vor allem ebenfalls das historische Wissen ist in unserem Bereich sehr, sehr wichtig. Die Kenntnis der Geschichte, die Kenntnis ebenfalls von der Philosophie“ (I 21, 29). Eine andere Antwort hebt den Beitrag von Latein hervor.

„Aber das Entscheidende sind die Texte und zu erfassen und zu erfahren, dass vieles von dem, mit dem ich mich heute rumschlage, schon lange vorgedacht ist. Ist ja nicht alles neu, was mir jetzt hier jeden Tag widerfährt, die Charaktere, die ich habe, sind ja nicht neu. Wenn ich eine Interpretation, wenn ich ein Grusswort halte, dann brauche ich nur den Cicero anschauen, wie der das gemacht hat, ja? [...] Und diese Rückbesinnung und das dann auch in einen grösseren historischen Kontext einsetzen können, das geht nur auch im Kontext dieser Sprache“ (I 8, 35).

Darüber hinaus wird ein Informatikunterricht als wichtig erachtet (I 6, 21), eine andere Antwort hebt die Wichtigkeit von Sprachen (I 17, 27) hervor, weitere die Vermittlung von Kommunikationstechniken (I 4, 68; I 6, 17). Insgesamt leistet jedes Fach einen je eigenen Beitrag, und als wichtig erachtete Kompetenzen werden an verschiedenen Inhalten erworben. Letztlich ist die Vielfalt der Inhalte wesentlich.

„Spontan würde ich sowas sagen wie: Erörterungen in Deutsch, oder wie argumentiere ich. Oder [...] na ja, überall hineinspielen sicher ethische Gesichtspunkte, wie es vielleicht in der Religion vermittelt wird oder in Ethik. Was für eine Menschenhaltung habe ich, also ich denke jetzt an den Respekt zum Beispiel, an die Wertschätzung. Philosophie, [...] hat mich zumindest sehr geprägt, das war für mich eines der sinnvollsten Schulfächer. Aber vermutlich auch in vielen anderen Bereichen. Auch letztlich sowas wie mathematisch-logisches Denken. So dieses ganz simple: Ich habe eine Aufgabe, was habe ich gegeben, was muss ich machen? Strukturieren, schnell schauen, was für Informationsbitlets habe ich. Wie muss ich das zusammenfügen? Wo brauche ich noch mehr, bevor ich was entscheiden kann. Das lernen Sie auf eine Art auch in Mathematik. Also weiss gar nicht, ob das so einfach, das zu trennen. Oder Analyse, also ich denke, strategisches Denken. Wenn Sie eine Latein-Übersetzung machen und Sie schauen sich an, okay, wie viele von den Wörtern kann ich nicht? Wie kann ich mir diese Lücken schliessen? Das ist auch ähnlich. Manchmal habe ich auch die eine oder andere Information nicht und muss mir überlegen, wie schliesse ich das jetzt? Denke, das lernen Sie an vielen verschiedenen Inhalten“ (I 1, 49).

Wissen in verschiedenen Facetten hat deshalb einen zentralen Stellenwert. Insofern heute zahlreiche Informationen jederzeit verfügbar und viele davon im Internet recherchierbar sind, stellt sich allerdings die Frage, welches Wissen die Gymnasien vermitteln sollen bzw. welche Inhalte wirklich wichtig sind.

„Schule wird den Mut haben müssen, zu sagen, was sind die wirklich zentralen Inhalte. Und das wird noch ein rechter Prozess, dass wir akzeptieren, dass es nicht mehr so wichtig ist für dieses Leben der Jugendlichen, ob und was die in Geschichte durchgenommen haben, dass es aber vielleicht auch darum geht, dass sie wissen, was eine Dilemma-Diskussion ist, dass ich, egal wie ich entscheide, dass es nicht gut ist, wie ich mit dem umgehen kann, dass es um moralische Werte geht und dass ich das vielleicht an so Inhalten lerne, aber dass eigentlich das der Inhalt ist und nicht mehr der Römer, ja? Und das wird, glaube ich, für unser Bild von Schule eine grosse Herausforderung sein, das zu akzeptieren“ (I 3, 59).

Ein ebenso wichtiges Thema ist der Umgang mit Wissen. Informationen sind heute im Übermass vorhanden, weshalb von einer „Informations-“ oder „Wissensexplosion“ gesprochen werden kann. Die zunehmende Menge an verfügbaren Informationen erfordert den kompetenten Umgang mit diesen, was das Recherchieren, die Selektion von Informationen und deren kritische Bewertung sowie die Einschätzung der Aussagekraft von Informationen umfasst. Dabei ist eine wichtige Fähigkeit, die zentralen Inhalte aus dieser Informationsfülle zu erfassen und

eigene Fragestellungen zu entwickeln (I 8, 77; I 10, 49). Im Rahmen des vernetzten Denkens, das versucht, ein Problem als Ganzes zu betrachten, ist das Erkennen eines Problems ein zentraler Schritt. Um alle relevanten Aspekte eines Problems zu erfassen, müssen die Einflussfaktoren aus unterschiedlichen Perspektiven und in einer metakognitiven Weise betrachtet werden. Den Schulen stellt sich daher die Aufgabe, die Grundlagen für einen selbstbestimmten und kritischen, aber auch für einen produktiven und kreativen Umgang mit klassischen, insbesondere aber auch mit digitalen Medien zu schaffen. Neben der Vermittlung von technischem Hintergrundwissen beinhaltet dies den verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Daten (I 7, 34; I 16, 39). Ein kritischer und selbstbestimmter Umgang mit Medien umfasst darüber hinaus die verantwortungsvolle und respektvolle Kommunikation in den digitalen Medien und damit zusammenhängend das Abschätzen der Auswirkungen der eigenen Kommunikation im Netz (I 6, 79; I 16, 39).

„Einen anderen wichtigen Wert ist tatsächlich, wie geht man um mit dieser neuen Informationsumwelt, die man hat. Ich glaube, Schulen haben das zwar begriffen, aber noch nicht wirklich Antworten darauf. Jedenfalls sehe ich das an den Diskussionen auch, die ich mit der Schule hatte, mit der ich jetzt verbunden war in Zürich, weil – oder auch im Hinblick jetzt auf Maturarbeiten, sehr schöne Formen – weil bei uns Information einerseits sozusagen billig geworden ist, oder? Weil sie überall so auf der Oberfläche im Überfluss vorhanden ist. Aber das Selektionieren, das Vertiefen, auch das Gefühl, dass das eigentliche Problem ist, an die richtigen Informationen zu kommen, die halt eben sehr oft nicht im Internet auf Klick so, den ersten Klick so zu haben sind. Oder die Verbindung von Informationen, die die Entwicklungen von eigenen Fragestellungen, nicht unterzugehen in diesen ganzen Infos, die man hat. [...] Die Leute halten sich an die Masse von Informationen, von denen sie das Gefühl haben, sie sei verlässlich, aber kommen überhaupt nicht mehr dazu, eine vernünftige Frage zu entwickeln und zu überlegen und sortieren und nachzuforschen irgendwo, in die Tiefe zu gehen, Bücher in die Hand zu nehmen. Also das ist sehr, sehr viel schwieriger geworden. Und es ist eben nicht wahr, dass es einfacher geworden ist, dadurch, dass die Informationen einfacher zu finden sind, sondern es ist sehr viel schwieriger geworden, weil der Urwald, durch den man sich kämpfen muss, bis man auf irgendwas Vernünftiges kommt, was man auch brauchen kann, der ist je nachdem eben so dicht geworden, dass Schüler vollständig damit überfordert sind. Wie sollen Schüler von sich aus wissen, was verlässliche Information ist, wie viel eine Information wert ist, was man selber braucht. Also da sind wir, glaube ich, noch/ Und das, auch das, da müssen Schulen mittelfristig umdenken, weil das verträgt sich nicht mit dem Gedanken, Schulen sind dazu da, Wissen zu vermitteln. Weil das ist/ das stimmt eben nur noch bedingt, weil es zu viel Wissen gibt, nicht zu wenig. Natürlich bin ich auch einer, der immer gesagt hat, natürlich müssen Schüler viel wissen, aber was ist das Problem?“ (I 13, 45)

Im Umgang mit der Informationsfülle ist es nicht nur wichtig, den Kern und den Wahrheitsgehalt eines Problems zu erfassen, sondern auch eine adäquate Vorgehensweise zur Bearbeitung

eines Problems (I 8, 91) sowie dafür geeignete Medien zu wählen (I 13, 47). Neben der Entwicklung eigener Fragestellungen und Gedanken ist es ebenso wichtig, sich schon in der Schule mit den wesentlichen gesellschaftlichen Problemen und Herausforderungen zu beschäftigen und Gedanken und Haltungen dazu zu entwickeln (I 7, 41).

Ein weiterer Punkt beim Umgang mit Wissen, der in den Antworten zum Ausdruck kommt, ist, dass zwar Faktenwissen vorhanden ist, aber die vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten und der Transfer auf andere Inhalte fehlt (I 8, 37; I 10, 47).

„Und ich erlebe immer wieder, dass Menschen, junge Menschen, die dahin kommen, eigentlich so wirklich so suchend noch sind und gleichzeitig irgendwie in der Betrachtung gerade von Literatur, das ist ja nun mein Fach, oder von Geschichte, so wenig/ also zwar irgendwie Fakten irgendwie erlernt haben, aber so wenig mit diesen Fakten oder mit dieser Schönheit der Literatur oder den Aussagen eines Textes umzugehen wissen. Das heisst, ich würde mir vielleicht einfach mehr erwachsenere Menschen oder vielleicht eine andere Reife im Umgang mit bestimmten Stoffen wünschen. Und diese Reife ist eben nicht nur eine Reife, dass man weiss, es haben bestimmte geschichtliche Prozesse stattgefunden, oder dass man Daten weiss. Sondern dass man Strömungen oder dass man wiederkehrende Momente/ also das heisst, dass man das alles ein bisschen abstrakter, oder wie heisst das so schön, die Transferaufgabe fehlt mir“ (I 10, 47).

Bildung sollte sich nicht nur auf die Vermittlung von Wissen beziehen, sondern auch mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft werden, d. h. zur „Herzensbildung“ (I 10, 45) und zur „Bildung des menschlichen Wesens“ beitragen (I 21, 31).

„Ich glaube, das ist einfach diese berühmte Edukasmus, rudimental berühmte Herzensbildung. Schule ist eben nicht nur die Vermittlung von Wissen. Sondern die Schule ist auch ein Ort, an dem man sich erprobt, erproben kann, soll, auch scheitern mal darf. Und an dem man eben das erwirbt, was wir eben unter dem Wort Herzensbildung subsummieren. Dass es eben nicht nur darum geht, dass ich irgendwie weiss, was ich alles kann und was ich alles lösen kann. Sondern dass ich auch weiss, dass ich etwas nicht weiss und wie gehe ich damit um. Ich glaube, das ist das Wichtigste“ (I 10, 45).

Allgemeine Menschenbildung findet dabei nicht nur im Rahmen schulischer Bildungs- und Lernprozesse statt, sondern in einem lebenslangen Lernprozess, der sich im Rahmen von Beruf, Öffentlichkeit und individueller Lebensführung vollzieht. Bildung soll somit auf das Leben vorbereiten (I 16, 37) und „fürs Leben befähigen“ (I 3, 51), sowohl in kognitiver als auch in emotionaler und sozialer Hinsicht. Gymnasiale Bildung soll dazu beitragen, sich in einer zunehmend komplexen Gesellschaft zurechtzufinden.

„Das, meine ich, ist etwas vom Wichtigsten, und ich glaube halt, die, wie soll ich sagen, die jungen Menschen, habe ich zu Beginn zu sagen versucht, einfach zu mündigen, toleranten irgendwie Menschen auszubilden, die einen möglichst grossen Horizont haben, die die Komplexität unserer Gesellschaft akzeptieren. Ich glaube, es gibt grosse Versuchungen heute, dass man kapituliert vor der quasi

Kompliziertheit, Komplexität unserer Zeit. Und es ist verständlich, die digitale Welt und dieser unglaubliche Wirrwarr, in dem wir leben, und ich glaube, die jungen Menschen, an denen liegt es, mit dieser Komplexität zu lernen umzugehen. Ich glaube, die Schule, das ist die Hauptaufgabe der Schule, auch des Gymnasiums“ (I 16, 55).

Eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Wissen und sozialen Kompetenzen wird den Lehrpersonen zugewiesen: Sie nehmen im Bildungsprozess eine Vorbildfunktion ein (I 1, 17; I 2, 14; I 11, 15; I 14, 65; I 16, 25).

„Wir legen auch bei den Lehrpersonen grossen Wert darauf, dass sie das vorleben, was sie verlangen. Also wir haben pädagogische Teams, und denen probieren wir es wirklich so einzurichten, dass die nur in ihren, diesen drei Klassen unterrichten, das funktioniert nicht hundert Prozent, aber weitgehend, und dass sie sich regelmässig austauschen. Dass die Jugendlichen erleben: Unsere Lehrpersonen, die arbeiten auch im Team und die reflektieren auch über ihre Arbeit und die arbeiten auch arbeitsteilig. Und die Schulleitung und das Sekretariat haben auch ein Grossraumbüro und nicht einzelne Büros, sondern die arbeiten auch in einem Administrationsatelier. Und ich glaube, das sind auch wichtige Signale, ja“ (I 3, 51).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Wissen das Fundament bildet und deshalb einen wichtigen Stellenwert hat. Eine breit gefächerte Allgemeinbildung gilt als bedeutsam, und dazu leisten die einzelnen Fächer einen je spezifischen Beitrag. Der kritische und konstruktive Umgang mit den digitalen Medien und der zunehmenden Informationsfülle ist zentral, und es stellt sich die Frage, welche Inhalte schulischer Bildung künftig wichtig sind. Neben dem fachlichen Wissen kommt der allgemeinen Menschenbildung eine grosse Bedeutung zu. Bei der Vermittlung von Wissen und der Entstehung von Menschenbildung haben die Lehrpersonen Vorbildfunktion.

10.4.1.2 Selbstkompetenzen

Im Bereich der Selbstkompetenzen ergaben sich aus den Interviews folgende Themen: Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, Selbstwirksamkeit, differenziertes Denken, Verantwortung Subjekt, Lernbereitschaft und Lern- und Arbeitstechniken.

Selbstakzeptanz

Dieser Zieldimension sind Antworten zuzuordnen, die die Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens thematisieren (siehe Kapitel 9.1). Selbstbewusstsein im Sinne einer positiven Bewertung von sich selbst wird in den Antworten als wichtige Fähigkeit verstanden, um mit schwierigen Situationen besser umgehen zu können. Das Wissen, über das eine Person verfügt, wirkt sich dabei positiv auf die Selbstsicherheit aus (I 2, 32). Dabei kann die Schule eine Rolle spielen: „Und letztendlich Selbstbewusstsein. Ich glaube, das ist eine ganz wesentliche Tugend,

die man auch in der Schule lernen sollte. Selbstbewusstsein eben im Sinne von umgehen mit Enttäuschungen, Frustrationstoleranz. Das sind wichtige Dinge“ (I 12, 65).

Ein weiterer Beitrag der Schule besteht darin, den Selbstwert zu stärken. Dies beinhaltet den Umgang mit Schwächen und Stärken und die Fähigkeit, dies auch anderen gegenüber zu zeigen, d. h., ihnen gegenüber selbstbewusst aufzutreten. „Dass sie in der Lage sind, sich darzustellen, zu präsentieren, gegenüber anderen ihren Wert zu zeigen, ihre Stärken, vielleicht auch mit ihren Schwächen umzugehen“ (I 3, 29). Dabei gilt es, das Selbstvertrauen zu stärken, indem nicht die Schwächen betont werden, sondern ermutigt und ermuntert wird, dazuzulernen und die Fortschritte im Lernprozess zu sehen.

„Und es ist halt ein bisschen die Krux unseres Schulsystems, dass das leistungsorientiert ist, was es auch sein muss, aber man muss auch aufpassen, dass, glaube ich, Schülerinnen und Schüler dann nicht das Gefühl haben, was man sehr oft hört, ja, „das kann ich sowieso nicht“ oder so, sondern dass man sagt, „ich bin hier nicht so gut, also lerne ich hier was dazu. Das kann ich schon sehr gut, also kann ich jemand anderem da was davon abgeben und beibringen“ (I 13, 45).

Selbstreflexion

Im Interviewmaterial finden sich Antworten, die die Bedeutung der Reflexion sowohl von Lernergebnissen als auch besonders von Lernprozessen für die Entwicklung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit betonen (I 8, 69; I 11, 56; I 20, 55). Reflexion ist untrennbar mit der Förderung der Lernkompetenz verbunden. Sie kann sich sowohl auf den Reflexionsprozess des Einzelnen und damit auf die Selbstreflexion als auch auf die Reflexion von Gruppenprozessen beziehen. Die Selbstreflexion ist Grundlage für die Formulierung von Zielen und damit Ausgangspunkt für Lernprozesse. „Und das sind ganz oft dann eigentlich auch Themen aus dem persönlichen Bereich, vielleicht haben mit Lerntechnik zu tun oder mit Integration. Und dann sich da Ziele vornehmen und das aber regelmässig wieder reflektieren“ (I 3, 23). Dies trägt wiederum zur Kooperationsfähigkeit bei. „Wie macht ihr das? Wie geht ihr vor? Warum habt ihr das gemacht? Dass man lernt, vielleicht sehr minutiös über Prozesse nachzudenken“ (I 20, 53).

Reflexion umfasst die Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten, d. h. mit eigenen Stärken und Schwächen. „Sie kann, glaube ich, auch fördern, dass die Leute einschätzen können, wo sie stark sind, wo weniger“ (I 13, 45). Darüber hinaus beinhaltet Reflexion auch den Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung und die Umsetzung der Schlüsse, die sich daraus ergeben. Dies bedeutet, sich mit Kritik auseinanderzusetzen und auch zu differenzieren, ob Kritik konstruktiv ist und sich etwas daraus lernen lässt. Selbstreflexion ist notwendige Voraussetzung, um aus gemachten Erfahrungen zu lernen. „Was mache ich oder wie gehe ich mit Kritik

um? Und ist Kritik immer gleich, sozusagen ein Malus, oder ist Kritik irgendwie tatsächlich etwas, an dem ich wachsen kann?“ (I 10, 49)

Selbstwirksamkeit

Diese Kategorie findet sich bisher nicht als eigenständige Kategorie im Material, sondern als Konstrukt hinter den jeweiligen Zieldimensionen. Auf die Frage, was Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben beitragen kann, wird „Selbstwirksamkeit“ nun explizit genannt (I 1, 45; I 3, 27; I 14, 69; I 20, 73). Auch in den Interviews wird „Selbstwirksamkeit“ als die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können, verstanden (siehe Kapitel 9.3).

„Und dann wäre die Frage ja, was bietet das Gymnasium, um selbstwirksam die Haltung auch aufzubauen? Dass man weiss, dass man bewegen kann, dass man nicht, wie soll ich sagen, man ist kein Strudelwurm. Und wir dann ein bisschen bewegt, sondern man bewegt. Frau bewegt“ (I 20, 73).

Präzisiert wird in einem anderen Interview, dass ein Beitrag zum Aufbau von Selbstwirksamkeit darin bestehen kann, anderen etwas zu erklären und damit zu erleben, dass sich mit den eigenen Fähigkeiten etwas bewirken lässt. „Und das, denke ich, ist auch sehr wichtig, dass man sich als selbstwirksam erlebt, ja, dass man jemandem etwas beibringen kann, dass man auch die Erfahrung macht, dass Gleichaltrige eben etwas können“ (I 3, 27).

Differenziertes Denken

Da Problem- und Entscheidungssituationen immer komplexer werden (vgl. Kapitel 9.4), erscheint es wichtig, Problembewusstsein herzustellen (I 16, 37). Eine wichtige Fähigkeit ist in diesem Zusammenhang, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden und auf diese Weise mit komplexem Wissen umzugehen.

„Und zu Distanz und Abstand kann ich ja nur finden, wenn ich auch wieder die Momente der Musse habe, eben lernen, innerhalb des schulischen Prozesses, dass ich auch mir wieder vergegenwärtige, dass ich nicht nur drin stehe, und irgendwie den Nürnberger Trichter im Kopf habe, sondern dass ich einfach auch weiss: Moment, jetzt geht es um was? Und was ist wichtig? Also das Wichtigste ist ja, und das haben wir ja auch alle an der Universität lernen müssen, ist ja die Frage irgendwie: Wie lernt man lernen? Sondern: Wie lernt man dann eben irgendwie auch das komplexe Wissen dann zu kanalisieren?“ (I 10, 49)

Eine weitere wichtige Fähigkeit ist darin zu sehen, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können. „Dass es immer unterschiedliche Optiken gibt, wie man etwas sieht. Also, ich habe das erst später gelernt/ Mich ins Gegenüber reinzudenken, ins gegenüberliegende System“ (I 4, 126).

Verantwortung Subjekt

Ein wichtiger Beitrag der Schule wird darin gesehen, Lehr-Lernarrangements zu gestalten und anzubieten, bei denen die Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihren Lernprozess und ihr Lernergebnis zu übernehmen (I 3, 23 und 27). Kann der Lernende die wesentlichen Entscheidungen, ob, wann, wie und woraufhin er lernt, weitgehend selbst bestimmen, so entspricht diese Lernform dem selbstgesteuerten Lernen. Die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen ist Voraussetzung für das selbstgesteuerte Lernen. Dieses ist wiederum eine wichtige Voraussetzung für das lebenslange Lernen.

„Da ist so die Idee, dass sie dann wirklich, die Gruppe wirklich die Verantwortung für sich übernimmt. Also sie bestimmen es, wir sagen nur noch: „Ihr habt das Zeitgefäß einmal in der Woche“, aber sie bestimmen das Thema, sie kontrollieren sich selber, sie geben sich selber Rückmeldung. Das wäre dann quasi, sage ich einmal, die höchste Form, die aus meiner Sicht darauf vorbereitet, dass sie später im Leben erfolgreich bestehen können“ (I 3, 27).

Bezieht Verantwortung sich dabei auch auf die Freiheit der Wahl der Themen und Inhalte, kann sich dies positiv auf die Motivation auswirken. „Und Motivation heisst, dass man mir Freiraum zugesteht, dass man mir zugesteht, dass ich Verantwortung für etwas übernehmen kann und vielleicht sogar Inhalte selber bestimmen“ (I 3, 25).

Die Schule könnte auch in einem viel weiteren Kontext dazu beitragen, Verantwortung zu übernehmen. In einem Interview (I 20, 55) wird dazu ausgeführt, dass die Schülerinnen und Schüler beispielsweise für eine Woche die Leitung einer Schule übernehmen könnten und auf diese Weise lernen Verantwortung übernehmen. Dieser Übertragung von Verantwortung liegt der Grundgedanke des Forderns und Förderns zugrunde, mit möglicherweise der Gefahr der Überforderung für Einzelne. Die übertragene Verantwortung und das damit verbundenen Zutrauen, dies auch zu können, dürfte sich positiv sowohl auf die Motivation als auch die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler auswirken.

„Ich denke, da können einige Gymnasien sehr gute Formen bieten. Sei das im Atelier oder dass bestimmte Phasen innerhalb des Gymnasiums bestimmte Semester sehr frei gestaltet werden oder dass sie Verantwortung übernehmen für das Gymnasium. Ich habe sehr gute Erfahrungen gemacht auch bei privaten Gymnasien, wo eine Leitung eines Gymnasiums sich einfach mal für eine Woche verabschiedet. Sich rausnimmt und die Schülerinnen und Schüler, Studierenden übernehmen. Ja, man mit sehr viel Zutrauen und Zumutung eigentlich auch arbeitet“ (I 20, 55).

Lernbereitschaft

Zur Lernbereitschaft zählen Lernfreude, lebenslanges Lernen, Neugier sowie Offenheit. Im Interviewmaterial finden sich Antworten zu Neugier, Offenheit und Freude am Lernen, im Vergleich zu den Antworten zum beruflichen Bereich aber keine Antworten, die auf das lebenslange Lernen abheben.

Neugier kann verstanden werden als Wissensbedürfnis, Interesse und Erkenntnisstreben (vgl. Kapitel 9.8). Dies entspricht der Bereitschaft, sich neuen, ungewohnten und komplexen Situationen und Objekten auszusetzen bzw. diese aktiv aufzusuchen (Lexikon der Psychologie, 2019). Es geht auch darum, neugierig zu sein im Sinne von Entdeckungsfreude, und um die Bereitschaft, Begeisterung und Leidenschaft zu entwickeln.

„Aber wichtig ist, glaube ich, die Leute möglichst früh auch darauf hinzuweisen, dass sie eben selber sich Dinge entdecken können, dass sie selber Prioritäten setzen, dass sie sehr wohl auch halt Dinge lernen, erfüllen, machen und so weiter, aber dass sie nicht das Gefühl verlieren, wo ist eigentlich meine eigene, sozusagen mein eigener Motor hinter der ganzen Geschichte. Wo kann ich eine Leidenschaft entwickeln, wofür, wo?“ (I 13, 17)

Offenheit beinhaltet, wie bei den Antworten zum beruflichen Bereich auch, die Bereitschaft, sich überraschen zu lassen, sich auf Neues und ungewöhnliche Ideen einzulassen und zu lernen. Es gilt, Veränderung als Chance zu begreifen und damit Veränderungen gegenüber offen zu sein. „Dass die Leute [...] schon früh lernen/ Menschen schon früh lernen, was es für eine Chance ist, wenn man gegenüber der Komplexität offen ist. Und dass man das nicht als/ [...] wie soll ich das sagen? Als Bedrohung anschaut“ (I 4, 122). Offenheit wird auch im Zusammenhang mit Interesse und als Voraussetzung für Kooperation thematisiert.

„Das hat mit Offenheit zu tun/ [...] mich zu interessieren: Wie funktioniert das System, das mir gegenüber ist? Sei das eine Versicherung, eine Verwaltung, ein Unternehmen/ Dann verstehe ich auch, [...] was sie brauchen oder was sie für Herausforderungen haben, und ich berücksichtige die, wenn wir zusammen weiterkommen wollen“ (I 4, 126).

Darüber hinaus wird Freude am Lernen genannt. „Und die andere, die permanente Lernfreudigkeit. Oder die Offenheit für Neues“ (I 12, 65).

Leistung

Leistung setzt Leistungsmotivation voraus, d. h. den Wunsch oder die Absicht, etwas zu leisten. Ein Beitrag der Schule wird darin gesehen, Leistungsbereitschaft zu fördern. „Und was Schule beitragen kann. Ich glaube, Schule müsste noch etwas beitragen, was sie, meiner Meinung nach, in den unteren Stufen verlernt hat, nämlich Leistungsbereitschaft fördern“ (I 11, 56). Ein anderer Aspekt von Leistung ist, sich Leistungsdruck aussetzen zu können (I 4, 27) und die Leistungsfähigkeit im Sinne von Fordern und Fördern zu entwickeln (I 2, 30).

Persönlichkeitsentwicklung

Der kursiv geschriebene Teil des folgenden Bildungsziels des MAR(1995) (Art. 5, Abs. 1) lässt sich der Zieldimension „Persönlichkeitsentwicklung“ zuordnen: „Die Schulen *streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an*, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung.“ Die Kategorie „Persönlichkeitsentwicklung“ tauchte bisher nicht im Interviewmaterial auf, wird aber nun beim Thema „Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben“ mehrfach genannt. So finden sich im Interviewmaterial Antworten zur ganzheitlichen Bildung, zur Bildung des menschlichen Wesens, zur Vermittlung von Werten, zur Menschen- oder auch zur Herzensbildung (I 10, 45; I 14, 121; I 16, 27 und 37; I 18, 39; I 21, 29)

Ganzheitliche Bildung wird im Sinne des MAR als Ziel einer Schule verstanden, die auf das Leben vorbereitet: „Ich glaube, eine Vorbereitung fürs Leben ist schon irgendwie Hauptziel einer Schule, müsste es doch sein oder? Nicht nur fachlich, sondern holistisch, also ganzheitlich“ (I 16,37). Herzensbildung meint ebenfalls eine ganzheitliche Bildung, die nicht nur auf die Vermittlung von fachlichem Wissen ausgerichtet ist, sondern auch nicht kognitive Facetten berücksichtigt. Eine solche Bildung sollte Raum bieten, persönliche Erfahrungen zu machen und an diesen zu wachsen, und so zur Entfaltung der Persönlichkeit beitragen. Dies impliziert, dass Schule entsprechende Gefässe anbieten kann und auch anbieten soll, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ohne Leistungsdruck die eigenen Fähigkeiten und Interessen auszuprobieren.

„Auch sich mal zu verrennen, zu verlaufen, oder eben festzustellen, dass etwas vielleicht doch nicht den Hoffnungen oder der inszenierten virtuellen Realität, die so auf einen einprasselt, entspricht. Das heisst, für mich ist, ich glaube, die Schule, die richtige Schule, wäre wirklich eine Schule, die eben halt auch noch die Möglichkeiten, das hatte wir früher in diesen AGs und Arbeitsgemeinschaften, wo man sich einfach noch mal ganz anders ausprobieren kann. Nicht nur unter Leistungsdruck. [...] Und gleichzeitig aber gibt es so wenig Momente, Orte, wo eben Dinge mal angewandt und erprobt werden können. Es geht, glaube ich, um die Lebensprobe, die eine Schule auch sein sollte in Teilbereichen. Nicht in allen, aber in Teilbereichen, die ich wichtig finde für all die Aufgaben, die dann später auf einen zukommen“ (I 10,45).

Weitere Selbstkompetenzen

Zur Kategorie „Positiver Lebensbezug“ werden positive Grundhaltungen in folgender Hinsicht genannt: Zum einen geht es darum, Veränderungen als Chance zu sehen (I 4, 126), und zum anderen darum, eine gewisse Gelassenheit und Dankbarkeit an den Tag zu legen. „Und da ist einfach so die Menschlichkeit, auch eben sämtliche Begleiterscheinungen und auch eine ge-

wisse Dankbarkeit oder auch eine Gelassenheit vielleicht, die dazugehört“ (I 2, 18). Zur Kategorie „Problemlösefähigkeit“ heisst es: „Ja, also ich denke mal, es gibt eine gewisse Herangehensweise an das, was uns eigentlich im täglichen Leben beschäftigt, und an das, was natürlich auch fachlicher Natur ist, ne“ (I 17, 27). Zur Kategorie „Lern- und Arbeitstechniken“ wird als Beitrag der Schule genannt, dass es wichtig ist, Prioritäten setzen zu können und, im Zusammenhang damit, Prüfungen zu bewältigen (I 2, 30; I 4, 27).

10.4.1.3 Sozialkompetenzen

Kooperationsfähigkeit

Zum Thema Kooperationsfähigkeit wird mehrfach angesprochen, dass Gruppenarbeit einen wichtigen Beitrag zu Teamfähigkeit leisten kann (I 2, 18; I 3, 29; I 4, 68; I 5, 43; I 13, 45; I 14, 65; I 20, 53). „Ich glaube, Gruppenarbeit ist eine gute Sache in der Gymnasiumszeit, dass man das so lernt, irgendwie in Teams zu arbeiten, dass man nicht diese solistische Idee hat, dass man irgendwie die Welt selbst konstruiert oder so“ (I 16, 25). Gruppenarbeiten wird in Bezug auf die Ausbildung von sozialen Kompetenzen eine wichtige Funktion beigemessen.

„Dass sie [die Lehrpersonen] viele Gruppenarbeiten machen lassen, dass sie die Leute beobachten und dann einfach mehr Coaching-Funktionen wahrnehmen, ja? Dass es nicht nur so um die reine Wissensvermittlung geht, sondern wirklich, dass dort die Sozial- und Methodenkompetenz einfach besser geschult wird. Also die Fachkompetenz, da gehe ich davon aus, wenn das Interesse da ist, kann man die Fachkompetenz immer irgendwie erlernen. Aber das andere ist doch irgendwie auf das ganze Leben gesehen ein wichtiger ...“ (I 14, 65).

Wird somit Kooperationsfähigkeit durchaus als ein wichtiger Beitrag der Schule gesehen, so bleiben die Antworten mit „Teamfähigkeit“ und „Gruppenarbeit“ doch sehr allgemein und wenig operationalisierbar.

Des Weiteren finden sich Antworten zur Partizipation (I 7, 32). Bei ihr geht es um gemeinsames Handeln, Planen und Mitentscheiden, weshalb sie als ein Aspekt von Kooperationsfähigkeit angesehen werden kann. Partizipation kann unterschiedliche Formen aufweisen und zur Ausbildung von politischen Kompetenzen beitragen. „Alle Formen der schulischen Partizipation. Also wie kann ich mich einbringen, wie kann ich, ich denke jetzt, was das angeht, was es für Schülerangebote, gibt es Schülerparlamente?“ (I 1, 45)

Toleranz, Wertschätzung

Ein respektvoller Umgang wird im Rahmen der Kommunikation über digitale Medien im Internetzeitalter, vor allem mit Blick auf das „Cybermobbing“, als besonders wichtig angesehen, weil die negativen Auswirkungen von Mobbing im Netz sehr weit reichen.

„Es braucht den gleichen Respekt. Das Bewusstsein über die Verletzlichkeit von anderen Personen. Die gleiche, wie wenn ich jemanden in der Pause sage, du bist eine blöde Kuh. Es ist der gleiche Respekt, oder die gleiche Hemmung, das zu sagen, den Respekt, das nicht zu sagen, wie wenn ich das im Netz. Wenn ich aber dort den Respekt verloren habe, ihm das zu sagen, ist es im Netz auch viel gravierender. Die Auswirkungen, das im Netz zu tun, in diesem banalen Beispiel, das wäre eine wichtige Aufgabe in den Schulen. Was richte ich an, an Gutem, aber auch an Schlechtem, wenn ich mit diesem Medium arbeite?“ (I 6, 85)

Wertschätzung und Toleranz beziehen sich auch darauf, sich im Rahmen des schulischen Kontextes wertschätzend zu begegnen. „Man muss aber sie gleichzeitig eben alle fair behandeln. Ich glaube, das ist das Essenzielle. Darum hat die Schule auch hier eine wichtige Rolle“ (I 2, 30). Darüber hinaus wird Wertschätzung in dem Sinn gebraucht, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollten, ihre Lebensverhältnisse wertzuschätzen.

„Ich denke, das Gymnasium kann etwas, und zwar, dass die Kinder lernen, dass sie in einer relativ sicheren Umgebung eigentlich aufwachsen und dass sie einfach lernen, dass es andere, also sieben von zehn Kindern auf der Welt oder im Fall der Schweizer Gymnasien, wahrscheinlich acht Kinder von zehn, das nicht haben“ (I 17, 27).

Kommunikationsfähigkeit

Zur Kategorie Kommunikationsfähigkeit werden das Zuhören (I 6, 17), die Übung der Kommunikation (I 4, 68) und die menschlichen Kompetenzen, die in der persönlichen Kommunikation wichtig sind, genannt.

10.4.2 Der Beitrag der Schule zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizsystem und ehrenamtlichen Bereich

Auf die Frage, was die Schule dazu beitragen kann, anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizbereich und im Ehrenamt zu bewältigen, werden vor allem folgende Punkte genannt: Allgemeinbildung, schulische Angebote ausserhalb des Unterrichts und auserschulisches Lernen.

Eine breite *Allgemeinbildung* wird als Voraussetzung für eine generelle Offenheit gegenüber Frage- und Problemstellungen des Ehrenamts und damit als Voraussetzung für die Bereitschaft, ein Ehrenamt zu übernehmen, angesehen.

„Ich denke, das, was ich vorher gesagt habe. Eine gute Grundlage, eine gute Allgemeinbildung. Eben auch ein breit gefächertes Wissen, das mir auch den Horizont öffnet für solche Ämter. Ehrenämter sind ja meistens in einem Bereich, wo nicht viel Geld vorhanden ist. Das sind am Ende gemeinnützige Organisationen oder andere Bereiche, wo man sagt: Wir haben eigentlich kein Geld, aber wir brauchen fähige Leute. Also ein gewisser Altruismus muss auch dahinter sein. Deswegen ist es schwierig, die Frage zu beantworten. Die Schule muss auch hier einfach die Basis liefern, dass die

Menschen, die ausgebildet werden, offen sind für solche Fragestellungen und Probleme und schliesslich für die entsprechenden Ämter“ (I 18, 57).

Gerade die Vielfalt an Themen und Aufgabenstellungen (I 11, 84) kann dazu beitragen, den Horizont zu erweitern und ein Bewusstsein für die wirklichen Probleme der Welt zu entwickeln (I 1, 103). Aber auch schulische Angebote ausserhalb des Unterrichts leisten einen wichtigen Beitrag zu einer breiten Allgemeinbildung und der Entwicklung eines weiten Horizontes.

„Ich glaube, die Schulen machen das ja, so wie ich das verstehe. Es gibt ja viele nebenschulische Angebote, Musik oder was auch immer, und Theater und so. Ich glaube einfach, dass es wichtig ist, dass diese Angebote nicht eingeschränkt werden, dass die auch empfohlen werden, dass da auch die Schulleitungen, die Lehrer irgendwie sich bewusst sein, wenn sowas also empfohlen wird, dann muss man auch, kann man die Schüler auch nicht vollkommen zudecken mit Aufgaben, wo sie überhaupt keine Zeit mehr für sowas haben. Also ich erachte jetzt solche Dinge als sehr wichtig, weil es eben zum breiten Profil gehört. Und ich denke, Menschen heute, junge Menschen ohnehin, je breiter das Profil und der Horizont ist, umso besser sind die, um das Leben nachher bewältigen zu können und auch auf befriedigende Art ihr Leben zu bewältigen“ (I 16, 51).

Darüber hinaus sind *Erfahrungen ausserhalb der Schule* und Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts bedeutend, die einen Austausch über die schulischen Grenzen hinweg erfordern und ermöglichen. Somit nehmen Erfahrungen im schulischen Rahmen, aber ausserhalb des Unterrichts, die weit über die Vermittlung fachlicher Kompetenzen hinausgehen, eine wichtige Funktion ein.

„Sehr vieles, also da kann man sehr vieles machen. Also einfach Erfahrungen auch ausserhalb der Schule zu machen. Das ist etwas wahnsinnig Wichtiges, weil Schule darf einfach kein Raumschiff sein, sondern Schule muss halt Verbindungen haben nach aussen, und die Schüler sollen die Möglichkeit haben, Erfahrungen zu machen, eben sei sie, weil sie ins Ausland geht oder weil sie über Arbeitsgruppen Maturarbeiten mit anderen Kontakte haben, oder sei es, weil sie ein Projekt mit arbeiten, die andere Leute noch implizieren. Oder sei es nur, dass sie, was weiss ich, Theater spielen, im Chor singen und dann noch für andere, ein anderes Publikum was machen. Also oder Schülerzeitung machen, die auch sonst noch gelesen wird, aber auch darüber hinaus, also das ist, ich halte das für absolut grundlegend“ (I 13, 73).

Der Wert, der Projekten zugeschrieben wird, die Kontakte, Begegnungen und Erfahrungen ausserhalb der Schule ermöglichen, kommt auch in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„Es gibt viele schöne Projekte, die ich vor Ort sehe. Chöre engagieren sich in Altenheimen, in Kirchen. Die Caritas kommt in die Schule und sie machen einen Freiwilligeneinsatz. Also alles, was die Grenze der Institution durchbricht, was Kontakt schafft in andere gesellschaftliche Felder, vor allem nicht nur in Unternehmen. Das ist auch wichtig für Berufsbildung. Aber was auch in die Zivilgesellschaft herausgeht, in soziale, kulturelle Organisationen und dort Austauschprozesse bewirken. Da könnte ich mir durchaus vorstellen, dass man gerade in einem Alter, wo Jugendliche und Kinder drin stecken, in einem Schulalter, durchaus sehr empfänglich sind und lernen können über die Bedeutung

von freiwilligen Engagement in der Gesellschaft. Und von Organisationen, die vor allem auf freiwilligem Engagement basieren“ (I 15, 83).

In Settings von Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts werden Kompetenzen erlernt, die später bedeutsam sind bei der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben. Angesprochen ist dabei beispielsweise das Führen von Verhandlungen. Denkbar wäre, solche diskursiven Praktiken stärker im schulischen Unterricht zu fördern (I 15, 53).

„Ich hatte den Eindruck, als ich in der Politik zum ersten Mal, in der jungen Partei zum ersten Mal in solchen Kompetenzen, also wo solche Kompetenzen gefragt waren, hatte nicht so sehr die schulische Bildung/ Es war nicht der Ort, wo ich diese Kompetenzen erlernt hatte, sondern es waren eher die ausserschulischen Aktivitäten. Würde ich als erste Mal behaupten. Ich war in Schulräten tätig, also Schülervertretung“ (I 15,49).

Ein weiterer Beitrag der Schule könnte darin bestehen, die verschiedenen Möglichkeiten ehrenamtlichen Engagements stärker aufzuzeigen und den Wert eines solchen Engagements zu verdeutlichen. „In erster Linie mal aufzeigen, was es überhaupt alles gibt an ehrenamtlichen Tätigkeiten und dass das schon eben wertvoll wäre für die Gesellschaft, wenn man sich dort engagiert, und dass es das auch braucht“ (I 14, 107).

Im Bereich der Selbstkompetenzen und der Sozialkompetenzen findet sich jeweils nur eine Aussage, die aber den genannten Kompetenzen im Bereich „Beitrag der Schule zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich“ weitestgehend entsprechen. Aus diesem Grund wird nicht näher darauf eingegangen. Eine zusammenfassende Darstellung des Beitrags der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben findet sich in Anhang 5.

Teil III: Diskussion und Schlussfolgerungen

11 Diskussion der Ergebnisse

Die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zielen darauf zu ermitteln, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind, welche Kompetenzen zur Lösung dieser anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben benötigt werden und worin der Beitrag der Schule bestehen kann, wenn es gilt, auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft vorzubereiten. Zu diesem Zweck wurde eine Befragung von Expertinnen und Experten durchgeführt. Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse Gegenstand der Diskussion sein. Dabei werden die anspruchsvollen Aufgaben, wie sie sich aus der Inhaltsanalyse der Interviewtexte ergeben haben, den Herausforderungen, die in Kapitel 2 beschrieben werden, gegenübergestellt. In einem nächsten Schritt werden die Kompetenzen, die laut den Expertinnen und Experten zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben benötigt werden, dargestellt und es wird verglichen, inwieweit sie sich im MAR finden, inwieweit sie den wissenschaftlichen Konstrukten entsprechen und welche Bedeutung sie haben. In einem dritten Schritt gilt es darzustellen, worin der Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben gesehen wird. Anschliessend wird diskutiert, wie die Schule auf die Bewältigung der genannten Aufgaben vorbereiten kann. Ausserdem wird dargelegt, inwieweit aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse das Fach Wirtschaft und Recht einen Beitrag zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft zu leisten vermag.

11.1 Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft

11.1.1 Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich

Das in der qualitativen Untersuchung herausgearbeitete Verständnis von anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im beruflichen Bereich spiegelt zu grossen Teilen die in den Studien „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“ (VDI-TZ, 2015) und „Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz“ (Roos, 2018) enthaltene Auffassung wider. Die Befragten schildern als wesentliche Herausforderungen die Digitalisierung und den Umgang mit den dynamischen Veränderungen der Umwelt und der gestiegenen Komplexität sowie den zunehmenden Diskontinuitäten. Sowohl die Digitalisierung als auch die Nachhaltige Entwicklung sind durch hohe Komplexität und Dynamik charakterisiert. Ein Zusammenhang beider Themen erhöht die Komplexität noch weiter und führt zu Unsicherheit (Nölting & Dembski, 2020, S. 25). Während das Thema Digitalisierung von den Befragten explizit als gesellschaftlich anspruchsvolle Aufgabe

beschrieben wird, spiegelt sich das Thema Nachhaltigkeit über die Charakteristika „Komplexität“ und „Dynamik“ auf der Ebene der gesellschaftlichen Teilsysteme und ihrer Organisationen wider.

Als gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich haben die Befragten die strategische Führung, die Personalführung, die Moderation, die Kommunikation sowie die Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Aufgaben genannt. Bei der strategischen Führung geht es unter anderem auch darum, die sich ändernden Erwartungen der Anspruchsgruppen und gesellschaftliche Belange angemessen zu berücksichtigen. Bei der Personalführung kommen Fragen der Wertorientierung hinzu. Themen der ökonomischen und sozialen Dimension der Nachhaltigen Entwicklung sowie der damit zusammenhängende gesellschaftliche Diskurs über die soziale Verantwortung von Unternehmen spiegeln sich auf diese Weise bei den Führungsthemen wider (vgl. Kapitel 6.8). Mit Blick auf die Zukunft werden die Digitalisierung sowie der Umgang mit dynamischen Veränderungen der Umwelt und der Rahmenbedingungen genannt. Insofern liegt der Schluss nahe, dass zukünftige Herausforderungen bereits bei den gegenwärtigen Herausforderungen wirksam sind und sich daraus entwickeln, in Zukunft aber noch stärker von Gewicht sein werden.

Die Digitalisierung und indirekt die Nachhaltige Entwicklung prägen somit die genannten Themen sowohl der gegenwärtigen als auch der zukünftigen anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im beruflichen Bereich und können, wie in der Theorie beschrieben, als die zentrale Herausforderung für Wirtschaft, Gesellschaft und Wissenschaft angesehen werden (VDI-TZ, 2015; Roos, 2018). Diskontinuität, Komplexität und Fremddynamik haben für Organisationen zugenommen. Disruptive Entwicklungen erfordern konstante Innovationsprozesse. Die Befragten beschreiben die künftige strategische Ausrichtung einer Organisation im Kontext solcher Prozesse und der technologischen Autonomisierung als Herausforderung, was mit der Einschätzung von Roos (2018) übereinstimmt. Wenig flexible Strukturen in den Unternehmen und dynamische Veränderungen der Umwelt bilden dabei ein Spannungsfeld, dem sich Organisationen gegenübersehen.

Aufschlussreich ist, dass in einem Fall hierarchische Führungsmodelle als Voraussetzung für schnellere Entscheidungen angesehen werden, während eine andere Antwort in dieser Frage auf flache Hierarchien verweist. In der Literatur wird davon ausgegangen, dass flache Hierarchien besser geeignet sind, um die Anforderungen an Flexibilität und Innovation zu erfüllen (Castells, 2011, S. 89). Die Befragten gehen, wie schon in der Theorie beschrieben, von einem Wandel der Berufe und der beruflichen Tätigkeiten aus, und es stellt sich die Frage, welche Kompetenzen die Mitarbeitenden künftig benötigen (Aepli, Angst, Iten et al., 2017,

S. 24 ff.; Roos, 2018, S. 21; VDI-TZ, 2015, S. 172 f.). Darüber hinaus sehen sie im Umgang mit Daten und der Datensicherheit eine Herausforderung, die Roos (2018) im Bereich der informationellen Selbstbestimmung und Datensicherheit verortet und die Studie „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“ (VDI-TZ, 2015, S. 201 f.) als Herausforderung zwischen Transparenz, Post-Privacy und Schutz der Privatsphäre thematisiert. Im Rahmen der Personalpolitik verweisen die Befragten auf die Notwendigkeit, auf die dynamischen Veränderungen zu reagieren, die, wie bereits Roos (2018, S. 22) betont, flexiblere Arbeitsformen und neue Arbeitskonzepte erfordern oder mit diesen einhergehen. Flexiblere Beschäftigungsformen, die es ermöglichen, in Netzwerken zusammenzuarbeiten, sind die Folge gesteigerter Flexibilitätsanforderung in den Organisationen. Die gestiegene Dynamik drückt sich auch in der Vielfalt und Vielgestalt der Aufgaben aus, denen sich Entscheidungsträger in Organisationen gegenübersehen.

Die Moderation verschiedener Interessen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen stellt eine weitere Herausforderung der Gegenwart dar. Mit Blick auf die Zukunft wird auf die zunehmende Heterogenität der Mitarbeitenden verwiesen. Dass die Normbiographie an Bedeutung verliert, konstatiert auch Roos (2018, S. 6 und 32). Werden Berufsbiographien anders gestaltet, erfordert dies die Einbindung unterschiedlicher Lebensmodelle, kultureller Perspektiven und Erfahrungen. Diese Entwicklungen können als Folge der Individualisierung und des demographischen Wandels interpretiert werden (Roos, 2018, S. 22). Heterogenität bezieht sich in den Interviews fast nur auf unterschiedliche Interessen, Positionen und Charaktere. Wesentliche Aspekte von Diversität, nämlich Geschlecht, Alter, Kultur, Behinderung und sexuelle Identität (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013) und damit wichtige Aspekte der Vielfalt der Gesellschaft (Schweizerischer Bundesrat, 2016), die das Thema des gesellschaftlichen Zusammenhalts, und somit die soziale Dimension der Nachhaltigen Entwicklung betreffen, werden von den Befragten kaum thematisiert. Wenngleich somit wichtige Aspekte der sozialen Nachhaltigkeit angesprochen werden, geraten auch Teilaspekte aus dem Blick. Auch interkulturelle Aspekte, die in Zeiten immer weiter voranschreitender Internationalisierung nicht zuletzt in Organisationen von Bedeutung sind, finden sich nicht im Interviewmaterial. Die Kommunikation nach innen wie nach aussen wird als weitere anspruchsvolle Aufgabe beschrieben. Veränderte Ansprüche der Stakeholder erfordern beispielsweise eine stärkere Legitimation einer Organisation als früher.

Wenngleich somit etliche der in Kapitel 2 beschriebenen Herausforderungen und Aufgaben in der Praxis tatsächlich erkennbar sind, finden sich einige zentrale Themen aus der Theorie nicht. Auch wenn die ökonomischen und sozialen Bereiche der Nachhaltigkeit angesprochen werden, überrascht es doch, dass der ökologische Bereich der Nachhaltigkeit, wie

Klima/Energie, Ressourcen und Ressourcenverbrauch, nachhaltige Wertschöpfung und faire Bezahlung, die in allen in Kapitel 2 dargestellten Studien und Dokumenten als wesentliche Herausforderung beschrieben werden, von den Befragten mit Blick auf die anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im beruflichen Bereich nicht genannt werden. Eine mögliche Erklärung mag sein, dass die Befragten anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich aus der Perspektive der jeweiligen Organisation wahrnehmen und so eher Themen der Nachhaltigen Unternehmensführung in den Fokus nehmen. Dies mag aber auch, wie Hauff (2018b, S. 149) anmerkt, damit zusammenhängen, dass die Nachhaltigkeitsstrategie im gesellschaftlichen Bewusstsein und in der politischen Praxis nur eine untergeordnete Rolle spielt. Seine Aussage bezieht sich zwar auf die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie, dürfte wohl aber gleichermassen für die Schweiz zutreffen. Gleichwohl weisen die Themen Digitalisierung und Nachhaltigkeit vielfältige Bezüge auf (vgl. Kapitel 2). Auch der demographische Wandel, der für die Zukunft der Arbeit eine wichtige Rolle spielt, wird nicht thematisiert. Auf die Digitalisierung verweisen die Expertinnen und Experten durchaus und beziehen sich damit sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft im beruflichen Bereich. Zum Teil wird eher implizit auf die Veränderung von Geschäftsmodellen eingegangen, während die Bedeutung der Künstlichen Intelligenz für Forschung, Urheberschaft und Haftungsfragen nicht thematisiert wird. Interessant ist, dass die von den Befragten beschriebenen Herausforderungen im Bereich Moderation, Kommunikation und Personalführung – bis auf die zunehmende Flexibilisierung der Arbeit – als klassische Aufgaben und Führungsthemen angesehen werden können, die sich trotz Digitalisierung nicht verändert haben. Eine Erklärung für die Präsenz des Themas Digitalisierung mag die breite Besprechung der Thematik in den Medien und Literatur sein, die die Aufmerksamkeit der Befragten lenkt. Interessant wäre, ob die Klimafrage nach den Jugenddemonstrationen „Fridays for Future“ aktueller und damit bei den Befragten präsenter wäre.

11.1.2 Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizbereich

Im Wesentlichen stellen sich im Milizbereich Herausforderungen, die auch im beruflichen Bereich im Rahmen der dort genannten Themen zum Teil als Unterthemen genannt und als anspruchsvoll geschildert werden. Bei den anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im Milizbereich zeigt sich eine hohe Übereinstimmung der Antworten aus dem Interviewmaterial mit den Erkenntnissen der Literatur. So sieht beispielsweise auch Samochowiec (2018, S. 82 f.) in der steigenden Komplexität der Organisationen und im – damit einhergehenden – steigenden zeitlichen Aufwand die wachsende Gefahr, keine Kandidaten mehr für die Aufgaben im Milizbereich zu finden. Laitko (2001, S. 411) verweist indes auf die Wichtigkeit zivilgesellschaftlichen Engagements, wenn er feststellt, dass das Wichtigste ein Mehr an Demokratie sei:

„In unbestimmten Situationen, in denen nicht einmal die Entscheidungsalternativen klar zutage liegen, haben weder Funktionäre noch Experten das ausschliessliche Privileg, auf die optimale Lösung zu kommen – sie kann im Prinzip überall und von jedem gefunden werden. Die Gesellschaft würde sich selbst schaden, wenn sie nicht Wege suchte, die im Prinzip jedem ihrer Mitglieder die Partizipation an Entscheidungsprozessen möglich machen.“

Weiter beschreibt er (ebd. S. 412): „Je mehr es in der gesellschaftlichen Entwicklung zu entscheiden gibt, desto mehr sollte Bildung demokratische Partizipation anregen und ausbilden.“ Der Umgang mit Heterogenität und Integration, die von den Befragten thematisiert werden, sowie demokratische Partizipation, lassen sich der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit zuordnen.

Unter Professionalisierungsdruck fragen NPOs bevorzugt nach Freiwilligen mit hohem Bildungsstand, einem breiten Netzwerk und grosser Mobilität (Studer, 2011). Ein formell freiwilliges Engagement ist gehäuft bei Personen mit hoher Bildung im mittleren Alterssegment anzutreffen (Freitag et al., 2016, S. 16). Somit sind Personen mit einem höheren beruflichen Status nicht nur für ein ehrenamtliches Engagement gefragt, sondern sie engagieren sich auch eher. Die Professionalisierung im Milizsystem sowie das freiwillige Engagement von eher hoch qualifizierten Personen mag erklären, warum im Milizbereich ähnliche Aufgaben wie diejenigen im beruflichen Bereich als gesellschaftlich anspruchsvoll beschrieben werden.

11.1.3 Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im sonstigen Ehrenamt

Die von den Befragten genannte Herausforderung der Vereinbarkeit von Ehrenamt und Beruf ist im Zusammenhang mit dem von Roos (2018, S. 7) beschriebenen beschleunigten sozialen Wandel zu sehen, der mit einer Flexibilisierung von Institutionen wie Familie, Arbeit und Beruf einhergeht. Die Befragten verweisen auf eine sinkende Bereitschaft der Freiwilligen, sich zu engagieren und sich langfristig an eine Organisation zu binden. Dies spiegelt sich in der in der Theorie beschriebenen sinkenden Bereitschaft wider, sich einer sozialen Gruppe gegenüber zu verpflichten (Roten, 2018; Schweizerischer Gemeindeverband, 2016; Samochowiec et al., 2018, vgl. Kapitel 6.7). Samochowiec et al. (2018, S. 4) führen aus, dass die Gesellschaft insgesamt mobiler wird, der Bezug zum Lokalen schwindet und gleichzeitig die Möglichkeiten zunehmen, in einer Multioptionengesellschaft das eigene Leben zu gestalten. Beides führt zu einer geringeren Bereitschaft, längerfristige Verbindlichkeiten einzugehen. Die beschriebenen Entwicklungen werden auf die zunehmende Individualisierung zurückgeführt (ebd., S. 3).

Die Stärkung des gesellschaftlichen Engagements stellt für die Befragten die wesentliche zukünftige Herausforderung und damit die zentrale anspruchsvolle Aufgabe im Bereich des Ehrenamts dar. Dass mit der Zusammenarbeit der Bürger positive Nebeneffekte verbunden sind, die den Zusammenhalt einer Gesellschaft fördern, wird auch in der Literatur so gesehen.

Die freiwillige Vernetzung bildet die Grundlage für das Funktionieren von Markt und Staat (Samochowiec et al., 2018, S. 4). Sie ist deshalb als tragende Säule der Gesellschaft anzusehen (Schweizerischer Bundesrat, 2016). Die Befragten thematisieren somit bei den anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im Ehrenamt wesentliche Aspekte der sozialen Dimension der Nachhaltigen Entwicklung.

11.1.4 Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesamtgesellschaft

Das in der qualitativen Untersuchung herausgearbeitete Verständnis von anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft spiegelt zu grossen Teilen die in den Studien „Strategie Nachhaltige Entwicklung“ (Schweizerischer Bundesrat, 2016), „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“ (VDI-TZ, 2015) und „Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz“ (Roos, 2018) enthaltene Auffassung wider. Aus den Antworten der Befragten lässt sich der gesellschaftliche Zusammenhalt, und damit ein zentraler Aspekt der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit, als übergeordnetes Thema identifizieren. Eine Herausforderung, die sich der Gesellschaft stellt, ist das mit der zunehmenden Individualisierung verbundene abnehmende gesellschaftliche Miteinander (Roos, 2018; Samochowiec et al., 2018; Schweizerischer Bundesrat, 2016). Die Befragten halten es für wichtig, eine Balance zwischen Individualität und gesellschaftlichem Miteinander zu finden. Die Bedeutung des abnehmenden ehrenamtlichen Engagements für die gesellschaftliche Kohäsion haben auch Samochowiec et al. (2018) thematisiert. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Individualisierung sehen die Befragten die Übernahme von Verantwortung für die Gesamtgesellschaft und das Engagement beispielsweise für Klima- und Umweltschutz oder auch im Rahmen des staatsbürgerlichen Engagements als besonders wichtig an. Fragen von politischer Partizipation und der Übernahme von Verantwortung für die Gesellschaft werden auch von Roos (2018), Samochowiec et al. (2018) und der Studie „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“ (VDI-TZ, 2015) thematisiert.

Der Umgang und die gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung ist sowohl gemäss den Befragten als auch in der Studie „Gesellschaftliche Veränderungen 2030“ (VDI-TZ, 2015) eine grosse Herausforderung. Sie lassen sich mit grosser Übereinstimmung der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit zuordnen. Die fortschreitende Digitalisierung verändert die soziale Interaktion sowie die Kommunikationskultur und stellt neue Herausforderungen an eine verantwortungsvolle Kommunikation und einen wertschätzenden Umgang. Die Befragten verweisen wie auch die Theorie (VDI-TZ, 2015) auf die Polarisierung und das damit verbundene Auseinanderdriften der Gesellschaft hin. Die von ihnen beschriebenen Formen lassen sich den in der Theorie dargestellten ökonomisch bedingten sozialen und politischen Dimensionen der Polarisierung zuordnen (Helms, 2017, S. 58). So wird die wahrgenommene Öffnung der Schere

zwischen Arm und Reich als problematisch angesehen, und es besteht die Befürchtung, dass zum einen nicht mehr genug Arbeit vorhanden sein könnte und andererseits Geringqualifizierte aufgrund steigender Anforderungen an die Qualifikation den Anschluss an den Arbeitsmarkt verlieren könnten. In der politischen Dimension der Polarisierung sind es Fragen der Immigration und Integration, die von den Befragten genannt werden. Ihnen stellt sich die Frage, wie eine Gesellschaft mit Vielfalt umgeht. Diese Aspekte finden sich auch beim Thema „Plurale Gesellschaft auf der Suche nach Zugehörigkeit und Distinktion“, das in der VDI-Studie (VDI-TZ, 2015) beschrieben wird, und in der „Strategie Nachhaltige Entwicklung“ unter dem Titel „Gesellschaftlicher Zusammenhalt“ (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 36). Dort wird beschrieben, dass die Teilhabe aller am sozialen Leben den Polaritäten in der Gesellschaft entgegenwirkt und damit wichtig ist, um die Herausforderungen einer kulturell diversen Gesellschaft zu bewältigen. Als weitere anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft werden Umwelt- und Klimathemen genannt. Diese finden sich bereits in der „Strategie Nachhaltige Entwicklung“ (Schweizerischer Bundesrat, 2016) und in der VDI-Studie (VDI-TZ, 2015) und lassen sich der ökologischen Dimension der Nachhaltigen Entwicklung zuordnen.

Die genannten Themen stimmen insofern mit den Studien und Dokumenten aus Kapitel 2 weitgehend überein. Allerdings werden dort weitere Herausforderung beschrieben, welche die Befragten nicht angesprochen haben. Diese betreffen das Wirtschafts- und Finanzsystem, eine neue Governance globaler Herausforderungen, neue Treiber und Akteure im globalen Innovationswettbewerb, Gesundheit/Gesundheitsexpansion und Infrastruktur/Mobilität. Überraschen mag, dass Umwelt- und Klimathemen in den Interviews auftauchen, letztlich aber nur am Rande erwähnt werden. Auch der demographische Wandel wird höchstens gestreift. Die Digitalisierung taucht als anspruchsvolle gesellschaftliche zukünftige Aufgabe im beruflichen Bereich ebenso auf wie im Milizbereich und bei den anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft. Dies legt den Schluss nahe, dass sie tatsächlich eine wesentliche Herausforderung darstellt, die sich durch alle Lebensbereiche zieht. Allerdings mag auch die mediale Präsenz des Themas die Wahrnehmung der Befragten beeinflusst haben.

11.2 Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft

11.2.1 Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Das Verständnis der Befragten von Fachkompetenz entspricht dem der Theorie (siehe Kapitel 4.3). Eine solide Allgemeinbildung, die in der Schule erworben wurde, wird als wichtige

Grundlage erachtet. Das in der Schule erworbene Fundament sowie später erworbene Fachkenntnisse sind die Voraussetzung für die Bewältigung von anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im beruflichen Bereich, ohne dass die Fachkenntnisse näher spezifiziert werden. Diese Kenntnisse werden durch spezifische fachliche Ausbildungen, durch berufliche Weiterbildung oder Erfahrung erworben. Der Erfahrung kommt bei der Bewältigung der anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben eine wichtige Bedeutung zu. Fachwissen und Erfahrung werden oft zusammen genannt. Dies legt die Vermutung nahe, dass Kenntnisse und Erfahrung nicht nur mit der Dauer der Berufstätigkeit zunehmen, sondern auch miteinander verschränkt sind. Insgesamt finden sich zur Kategorie Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zahlreiche Antworten, die auf die Bedeutung von Wissen als zentrale Voraussetzung oder Grundlage verweisen.

11.2.2 Selbstkompetenzen

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick, welche Selbstkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben häufig, weniger häufig, wenig und nicht genannt werden, inwieweit sie den in Kapitel 9 dargestellten wissenschaftlichen Konstrukten entsprechen und in welchen Lehrplänen sie enthalten bzw. nicht enthalten sind.

Benötigte Selbstkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben		Entspricht wissenschaftlichem Konstrukt	Im MAR enthalten	Im LP 21 enthalten	Nicht in einem LP enthalten
Häufig genannt (über 10 Nennungen)	– Selbstakzeptanz	X			X
	– Selbstreflexion	X		X	
	– differenziertes Denken	X	X		
	– Lernbereitschaft	X	X		
	– Rollendistanz	X			X
Weniger häufig genannt (unter 10 Nennungen)	– relative Autonomie	X	X		
	– Problemlösefähigkeit	X		X	
	– Leistung	X		X	
	– klassische Arbeitstugenden	X	X		
Wenig genannt	– positiver Lebensbezug	X			
	– Lernkompetenz	X			

Benötigte Selbstkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben		Entspricht wissen- schaftli- chem Kon- strukt	Im MAR enthal- ten	Im LP 21 ent- halten	Nicht in einem LP enthalten
(unter 5 Nen- nungen)	– Handlungsfähigkeit/Selbstständigkeit	X	X		
	– Kreativität	X		X	
	– Ambiguitätstoleranz	X		X	
	– wertbezogene Grundhaltungen	X	X		
Nicht genannt	– Verantwortung Subjekt	Wurde, da die Katego- rien nicht genannt werden, nicht geprüft	X		
	– Gesundheit		X		
	– Balancefähigkeit				X
	– Copingstrategien				X
	– Wahrnehmungsfähigkeit		X		

Tabelle 15: Zusammenfassende Darstellung der in den Interviews genannten/wenig und nicht genannten Selbstkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben

Die Befragten nennen im Bereich der benötigten Selbstkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich am häufigsten Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, differenziertes Denken, Lernbereitschaft und Rollendistanz. Für den ehrenamtlichen und den Milizbereich werden differenziertes Denken, Lernbereitschaft sowie klassische Arbeitstugenden am häufigsten genannt, während sich Selbstreflexion nur in einer und Selbstakzeptanz in keiner Antwort findet. Da reflektiertes und verantwortungsvolles Handeln auch im ehrenamtlichen und im Milizbereich wichtig sein dürfte, überrascht dies, es mag aber auch damit zusammenhängen, dass die Befragten bereits viele Kompetenzen im beruflichen Bereich genannt haben. Diese stehen in Einklang mit den im ehrenamtlichen und im Milizbereich genannten Aufgaben – Umgang mit Heterogenität, mit der Freiwilligkeit und mit steigender Komplexität. Dies erfordert in hohem Masse die Fähigkeit, differenziert zu denken, ebenso Offenheit und Lernbereitschaft sowie Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen.

Gemäss Theorie handelt es sich bei den genannten Kompetenzen um zentrale Selbstkompetenzen, die oft auch im Rahmen anderer überfachlicher Kompetenzen relevant sind. Sich seiner eigenen Potenziale bewusst zu sein, ist Voraussetzung für die Entwicklung eines positiven Selbstwerts und damit der *Selbstakzeptanz* (vgl. Kapitel 9.1). Von der Selbstwahrnehmung hängt das Selbstvertrauen ab, welches wiederum die Basis für das Selbstwertgefühl ist. Selbstwahrnehmung ist zugleich Grundlage für Selbstreflexion. Ein positives Selbstwertgefühl ist

Voraussetzung für die Aufnahme sozialer Kontakte. Da der Kommunikationsfähigkeit und der Kooperationsfähigkeit grosse Bedeutung beigemessen werden und die genannten Selbstkompetenzen die Basis dafür bilden, erstaunt es, dass diese überfachlichen Kompetenzen nicht im MAR (1995) enthalten sind. *Selbstreflexion* (vgl. Kapitel 9.2) ist gemäss der Theorie die Voraussetzung für die Bereitschaft und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie. Sie ist auch ein wichtiges Merkmal kommunikativer Kompetenz und von Kritikfähigkeit sowie Bestandteil deeskalativer Konfliktstrategien und somit auch gesellschaftlich relevant (Grob & Maag Merki, 2001, S. 299 f.). Somit kommt der Selbstreflexion eine zentrale Bedeutung zu. Umso mehr überrascht auch hier, dass diese überfachliche Kompetenz nicht im MAR (1995) enthalten ist.

Differenziertes Denken (siehe Kapitel 9.4) trägt zu gut begründeten Urteilen und Entscheidungen bei und ist eine wichtige Voraussetzung für die Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit. Es hat eine zentrale Bedeutung beim angemessenen Umgang mit Komplexität und ist eine der wichtigsten Kompetenzen, um in einer sich schnell ändernden Welt zu bestehen (Dubs, 2009; Ernst, 2000; Jahn, 2012). Wenn differenziertes Denken Voraussetzung für Problemlösefähigkeit ist, wäre zu erwarten, dass Problemlösefähigkeit in den Interviews ähnlich oft genannt wird wie differenziertes Denken, was aber nicht der Fall ist. *Lernbereitschaft* (vgl. Kapitel 9.8) ist in Anbetracht eines ständigen Wandels und der Auseinandersetzung mit immer wieder neuen, unbekannten Aufgaben eine bedeutende überfachliche Kompetenz und setzt Veränderungsbereitschaft voraus. Eng verknüpft mit der *Leistungsmotivation* (siehe Kapitel 9.7) ist die Selbstwirksamkeit. Erfährt ein Individuum, dass sich durch Anstrengung und Wissen auch schwierige Anforderungen oder Aufgaben bewältigen lassen, so führt dies zu einem günstigen Selbstbild eigener Wirksamkeit und zu einer höheren Motivation, auch in zukünftigen Situationen Anstrengung und Leistungswillen zu zeigen (Müller-Fritschi, 2013, S. 59). Das Konstrukt der Leistungsmotivation kann, neben anderen Konstrukten, den Zieldimensionen Problemlösefähigkeit, Lernkompetenz, Handlungsfähigkeit/Selbstständigkeit sowie Leistung zugeordnet werden (Grob & Maag Merki, 2001, S. 473 f.). Lernkompetenz und Handlungsfähigkeit/Selbstständigkeit werden aber kaum genannt. Volition und Persistenz sind im Rahmen der *klassischen Arbeitstugenden* (siehe Kapitel 9.11) bei der Verfolgung und Realisierung von Zielen bedeutend. *Rollendistanz* (Kapitel 9.15) ist sowohl Voraussetzung, um sich in die Rolle eines anderen hineinversetzen zu können und um sich in gewissen Situationen von bestimmten Rollen distanzieren zu können, als auch Voraussetzung für die Reflexion von Systemphänomenen.

Die genannten Zieldimensionen werden von den Befragten in Übereinstimmung mit den theoretischen Konstrukten und ihrer jeweiligen Bedeutung als überfachliche Kompetenz beschrieben. Die Zieldimensionen Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, Leistung und Rollendistanz, die von den Befragten häufig genannt werden, tauchen jedoch nicht im MAR (1995) auf. Gerade wenn Bildung nicht in einem funktionalistischen Verhältnis zu Verwertungsinteressen verstanden wird, sondern die Menschwerdung von zentraler Bedeutung ist, erscheint die zweckfreie Entfaltung geistig-seelischer Anlagen wichtig. Damit werden Ziele wie autonome Selbsttätigkeit, Selbstbewusstsein oder Emanzipation zentral für die schulische Bildung (Maag Merki, 2004a, S. 210; vgl. Kapitel 4.3.1). Insgesamt ist jedoch nur etwa die Hälfte der Kompetenzen, die von den Befragten als wichtig erachtet werden, im MAR (1995) enthalten. Überraschend ist umgekehrt aber auch, dass nur ein Teil der überfachlichen Kompetenzen, die im MAR beschrieben sind, von den Befragten genannt werden. Insgesamt werden deutlich mehr Selbst- als Sozialkompetenzen angeführt.

Bemerkenswert ist, dass im Bereich der Aufgaben zunehmende Komplexität als Herausforderung, im Bereich der Kompetenzen aber Problemlösefähigkeit relativ wenig und Kreativität nur einmal genannt wird. Gerade Kreativität ist eine wichtige überfachliche Kompetenz bei der innovativen Lösung von neuartigen und komplexen Fragen und Problemstellungen. Ebenso fällt auf, dass überfachliche Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz, Gesundheit, Balancefähigkeit und Copingstrategien, die die physische und psychische Gesundheit thematisieren, von den Befragten nicht thematisiert werden. Vor dem Hintergrund steigender Dynamik und zunehmend geforderter Flexibilität in allen Bereichen dürften diese Fähigkeiten jedoch wichtiger werden.

Überraschend ist des Weiteren, dass sich bis auf die Rollendistanz keine neuen Kategorien bilden lassen. Dies legt den Schluss nahe, dass zur Bewältigung neuer Herausforderungen keine anderen Selbstkompetenzen benötigt werden als bisher, wenngleich aber Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit sich selbst, die ein reflektiertes, verantwortungsvolles Handeln ermöglichen, bedeutsamer werden. Reflektiertes Handeln scheint gerade im Zusammenhang mit Medienkompetenz und digitaler Kompetenz an Relevanz zu gewinnen. Dies würde den Einbezug von Zieldimensionen wie Selbstwert und Selbstreflexion in das MAR rechtfertigen.

11.2.3 Sozialkompetenzen

Die folgende Tabelle zeigt die benötigten Sozialkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben gruppiert nach der Häufigkeit ihrer Nennung. Sie stellt auch hier die Entsprechungen mit den in Kapitel 9 dargestellten wissenschaftlichen Konstrukten dar sowie ihr Vorkommen in den Lehrplänen.

Benötigte Sozialkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich		Entspricht wissenschaftlichem Konstrukt	Im MAR enthalten	Im LP 21 enthalten	Nicht in einem LP enthalten
Häufig genannt	– Kooperationsfähigkeit	X	X		
	– Toleranz, Wertschätzung	X	X		
	– Kommunikationsfähigkeit	X	X		
Wenig genannt	– soziale Verantwortung	X	X		
	– Konfliktbewältigung	X		X	
	– Kritikfähigkeit	X		X	
Nicht genannt	– respektvoller Umgang mit der Vergangenheit	Wurde, da nicht im Material vorhanden, nicht geprüft,	X		
	– Verantwortung Umwelt		X		

Tabelle 16: Übersicht der benötigten Sozialkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben

Die Befragten nennen im Bereich der Sozialkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben sowohl für den beruflichen Bereich als auch für den ehrenamtlichen Bereich und den Milizbereich am häufigsten Kooperationsfähigkeit, Toleranz/Wertschätzung und Kommunikationsfähigkeit. Diese entsprechen den in den Kapiteln 9.12–9.14 dargestellten theoretischen Konstrukten und sind auch im MAR (1995) enthalten. Es liessen sich keine neuen Zielkategorien bilden, was wiederum darauf hindeutet, dass zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben keine anderen Sozialkompetenzen benötigt werden als die bisher schon vorhandenen. Gleichzeitig scheint sich zu bestätigen, dass Sozialkompetenzen gerade vor dem Hintergrund von Spezialisierung und Technologisierung immer wichtiger werden (vgl. Kapitel 4.3.2).

Dass Konfliktbewältigung und Kritikfähigkeit nur wenig genannt werden, erstaunt gerade auch vor dem Hintergrund, dass Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit Konfliktbewältigung und Kritikfähigkeit bedingen. Auch vor dem Hintergrund der genannten Aufgaben im beruflichen Bereich fällt auf, dass diese Kompetenzen nicht genannt werden. Für die Aufgabe der Kommunikation und der Moderation, die sowohl im beruflichen als auch im Milizbereich genannt werden, werden diese Kompetenzen benötigt, da Moderation immer auch ein Element von Konflikt enthält. Ebenso entspricht nicht den Erwartungen, dass sich zwar

einige Antworten zur Kategorie soziale Verantwortung, jedoch keine zu Verantwortung Subjekt und Verantwortung Umwelt und ebenso wenig zu respektvollem Umgang mit der Vergangenheit finden.

Die zentralen sozialen Kompetenzen Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit beruhen auf einem stabilen Selbstbewusstsein sowie auf Selbstreflexion. Auf der individuellen Ebene der Kooperation spielen darüber hinaus Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. Empathie, Werte, Einstellungen und Vertrauen eine wichtige Rolle. Empathie gilt nicht nur als Basiskompetenz für Kommunikationsfähigkeit, sie ist auch wichtig, um sich auf Kooperationsziele zu verständigen (vgl. Kapitel 9.12). Damit kommt der überfachlichen Kompetenz Toleranz/Wertschätzung, die Empathie mit einschließt, wesentliche Bedeutung zu. Neben der Kommunikationsfähigkeit sind Kritik- und Problemlösefähigkeit weitere wesentliche Faktoren für die Kooperationsfähigkeit, die aber, wie bereits ausgeführt, kaum genannt werden. Indirekt sind sie durch die Rolle, die sie im Rahmen anderer überfachlicher Kompetenzen spielen, vorhanden. Die von den Befragten häufig genannten Selbstkompetenzen sind Voraussetzung für die als wichtig erachteten Sozialkompetenzen und lassen sich schlüssig aufeinander beziehen.

Erstaunlich ist, dass sich bei den Sozialkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im ehrenamtlichen Bereich nur zwei Antworten auf das Thema der sozialen Verantwortung beziehen, da ehrenamtliches Engagement die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für Mitmenschen, Gesellschaft und auch für die Umwelt erfordert. Laitko (2001, S. 412) führt dazu aus, dass die Flexibilisierung der Gesellschaft von der Familie bis zur Stammebelegschaft zur Erosion vieler bisheriger Gemeinschaftsformen führt und dazu beiträgt, sich sozial und politisch weniger zu engagieren. Bildung muss, um dem entgegenzuwirken, soziale Verantwortung und soziale Kompetenz stärken. Soziale Kompetenz gewinnt, gerade auch vor dem Hintergrund der Übertragung von Routinen an technische Systeme, wieder an Bedeutung.

11.3 Der Beitrag des Gymnasiums zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft

Die Bedeutung des Wissens und der Umgang mit Wissen

Die Befragten beschreiben in Übereinstimmung mit der Literatur eine in der Schule erworbene solide Allgemeinbildung, bei der Kompetenzen an vielfältigen Inhalten erworben werden und keine zu frühe Spezialisierung erfolgt, als wichtiges Fundament. So betonen Eberle et al. (2008, S. 387), dass es zur Lösung gesellschaftlich relevanter Probleme einer breit gefächerten Bildung bedarf, da sich gesellschaftlich relevante Probleme in vielen Fachbereichen stellen.

„Grundsätzlich ist in Zeiten hoher Unsicherheit und potenziell disruptiver Veränderungen eine solide, breite Grundbildung gefragt, da sich damit sich mehr Eventualitäten abdecken lassen“ (Adler & Salvi, 2017, S. 11). Das herausgearbeitete Verständnis der Befragten von einer Bildung, die aufs Leben vorbereiten und fürs Leben befähigen soll sowie die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer ganzheitlichen Bildung fördert, findet sich schon bei Benner (2005, S. 571). Er beschreibt, dass schulische Grundbildung immer auch eine propädeutische Funktion hat und so auszugestalten ist, dass sie Lernende im Bereich allgemeiner Menschenbildung auf den Übergang in berufliche und in gesellschaftliche Handlungsfelder vorbereitet. Für Zimmerli et al. (2009, S. 13 f.) stehen die Menschen und die Entfaltung aller für das Humanvermögen relevanten Aspekte ihrer Persönlichkeit im Zentrum der Bildung. Sie führen aus, dass die Entfaltung der Persönlichkeit im Rahmen eines Gleichgewichts professioneller (technischer, wissenschaftlicher) Kenntnisse sowie sozialer, emotionaler und moralischer Kompetenzen erfolgt. Bildung ist somit nicht nur für die Befragten mehr als die Aneignung von Wissen – Bildung ist ein Prozess der Individualisierung, durch den der Mensch seine Persönlichkeit ausbildet (Ladel et al., 2018, S. VII). Eine so verstandene Bildung entspricht auch dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis von Bildung (vgl. Kapitel 4).

In Übereinstimmung mit Sandhagen (2017, S. 1076) erachten die Befragten die Fähigkeit, mit Medien angemessen umzugehen, als wichtig. Dies bedeutet, Medien auswählen, nutzen und kritisch bewerten zu können sowie sie zu produzieren und sich mit anderen Menschen über Medien auszutauschen. Aufgrund des Verhaltens der Menschen im Bereich Datenschutz werden entsprechende Bildungsinhalte erforderlich (VDI-TZ, 2015, S. 201). Dass für einen kompetenten Umgang mit Medien technisches Wissen alleine nicht ausreicht, deckt sich mit der Ansicht von Grimm (2013). Vielmehr braucht es Orientierung und ein relativ stabiles Wertegerüst, um sicher durch die Online-Welt navigieren zu können. Sich selbst in den Medien präsentieren und Inhalte produzieren zu können, bedeutet ein Mehr an kommunikativer Freiheit, aber auch an Verantwortung, was entsprechende reflexive Fähigkeiten erfordert. Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe hängen heute mehr denn je auch davon ab, inwieweit sich Menschen als Individuen und gemeinsam in der digitalen Welt orientieren und diese sinnstiftend in ihre Lebenszusammenhänge integrieren können (Ladel & et al., 2018, S. 90).

In Anbetracht der Informationsflut sehen die Befragten das Erkennen von Zusammenhängen sowie das Erfassen eines Problems als wichtige Fähigkeit an. In Übereinstimmung mit Eberle und Brüggemann (2013, S. 95) entspricht dies einer Bildung, die zu vernünftigem, kritisch-rationalem, analysierendem, kreativem und vernetztem Denken befähigt. Diese ist Vo-

raussetzung für eine vertiefte Gesellschaftsreife und soll dazu beitragen, unbedachte, kurzsichtige und nur kurzfristige Problemlösungen zu vermeiden. Auch Zimmerli et al. (2009) betonen, dass neben der Vermittlung grundlegender Fachkenntnisse zunehmend das Verstehen von Zusammenhängen wichtig ist, da sich die Wissensinhalte schnell ändern und erweitern (Zimmerli et al., 2009, S. 8).

Ein Befragter betrachtet es als Aufgabe der Schule, sich damit auseinanderzusetzen, was Integration bedeutet und wie sie gestaltet werden kann. Dies spiegelt die Auffassung wider, dass Multikulturalität in der Gesellschaft akzeptiert wird und die Pluralisierung der Kulturen ein vorrangiges Ziel ist (VDI-TZ, 2015).

Selbstkompetenzen

Die Befragten halten die Stärkung des Selbstwerts, des Selbstvertrauens und der reflexiven Fähigkeiten, die Förderung des differenzierten Denkens und die Förderung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen in Übereinstimmung mit der Literatur für zentrale Kompetenzen. Auf die Bedeutung des Selbstwerts wurde bereits in Kapitel 11.2.2 eingegangen, die Verantwortung des Subjekts wurde bislang aber von den Befragten noch nicht explizit thematisiert. Sie ist Voraussetzung für das eigene Lernen und für das selbstgesteuerte Lernen, das wiederum eine wichtige Grundlage für das lebenslange Lernen ist. Auch Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit sind eng miteinander verbunden. „Wer eigenverantwortlich handeln will, muss die Erfahrung gemacht haben, dass er mit seinen Handlungen erfolgreich ist und dadurch seine Zukunft selbst gestalten kann“ (Ziegler, 2014, S. 4). Rychen & Salganik (2001, 2003) beschreiben als Kern der Schlüsselkompetenzen die Fähigkeit zum eigenständigen Denken sowie die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln. Eine bedeutende Rolle spielen in diesem Kontext reflexives Denken und Handeln. Reflexivität setzt metakognitive Fähigkeiten, Kreativität und eine kritische Haltung voraus, was auch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen einschliesslich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen bedingt (vgl. Kapitel 4.3). Der Offenheit für neue Erfahrungen kommt beim lebenslangen Lernen eine ebenso bedeutende Rolle zu. Da diese immer wichtiger wird, wird das Prinzip der epistemischen Neugier zu einer Kernkompetenz (Mussel, 2017, S. 1169). „Zudem ist eine breite Grundbildung eine zentrale Voraussetzung für das lebenslange Lernen: Wer schon viel weiss, hat es leichter, dazuzulernen“ (Adler & Salvi, 2017, S. 11).

Selbstwirksamkeit findet sich nicht im MAR und auch nicht unmittelbar in den Antworten auf die Frage, welche Kompetenzen benötigt werden, sie wird dann aber von den Befragten, welchen Beitrag die Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft

leisten kann, explizit genannt. Dabei wird Selbstwirksamkeit in Übereinstimmung mit dem theoretischen Konstrukt thematisiert (vgl. Kapitel 9.3).

Sozialkompetenzen

Im Bereich der Sozialkompetenzen werden in hoher Übereinstimmung mit den Kompetenzen, die die Befragten für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben als wesentlich erachten, Kooperationsfähigkeit, Toleranz/Wertschätzung und Kommunikationsfähigkeit als Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf ebendiese Aufgaben genannt. Die Bedeutung entspricht der in Kapitel 11.2.3 diskutierten, weshalb sie an dieser Stelle nicht noch einmal aufgegriffen wird.

Der Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizbereich und im ehrenamtlichen Bereich

Die Befragten erachten wiederum in Übereinstimmung mit der Literatur eine breite Allgemeinbildung als Voraussetzung zur Bewältigung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Miliz- und ehrenamtlichen Bereich. Auch zu den Antworten der Befragten, dass schulische Angebote ausserhalb des Unterrichts und ausserschulische Aktivitäten einen wichtigen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten, finden sich theoretische Entsprechungen. Die Idee der Allgemeinbildung ist eng mit der Auseinandersetzung mit der Welt verbunden. Schulisches Lernen geht von der Welt aus und ist auf sie bezogen. Lerngegenstände der kulturellen und gesellschaftlichen Welt werden im Rahmen schulischen Lernens mit dem Ziel der Lehrbarkeit didaktisiert und in ihrer Komplexität reduziert. Um diese Gegenstände auch in der Vielschichtigkeit und Vielgestaltigkeit der Welt zu erfassen und zu erschliessen, und die in der Schule erworbenen Kompetenzen auf die Lebenswelt zu beziehen, ist es notwendig, die Schule immer wieder zu verlassen und auch ausserschulische Lernorte einzubeziehen (Baar & Schönknecht, 2018, S. 11).

12 Der Beitrag des Fachs Wirtschaft und Recht zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft

Nach der Beschreibung, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Kompetenzen zu deren Lösung benötigt werden, soll nun darauf eingegangen werden, was das Fach Wirtschaft und Recht dazu beitragen kann, die Schülerinnen und Schüler auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft vorzubereiten. Vor dem Hintergrund der

Antworten der Befragten sowie der in Kapitel 2 herausgearbeiteten anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben werden die als notwendig erachteten Inhalte der Fächer Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Rechnungswesen und Recht aus dem Fachbereich Wirtschaft und Recht abgeleitet. Darüber hinaus wird betrachtet, wie diese Inhalte zu den überfachlichen Kompetenzen beitragen.

12.1 Volkswirtschaft

Volkswirtschaftslehre dient ausschliesslich der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses (vgl. Kapitel 5.3). Die Grundstruktur der volkswirtschaftlichen Inhalte hat sich über Jahrzehnte kaum verändert, wie Eberle 1996 (S. 314) festgestellt hat. Dies trifft auch heute noch zu und lässt sich anhand der Volkswirtschaft-Lehrbücher von Beck (2001 und 2019) nachvollziehen. Die Lehrbücher wurden zwar aktualisiert, der grundsätzliche Aufbau hat sich jedoch nicht gewandelt. Sowohl in der aktuellen Ausgabe (2019) als auch in der Ausgabe von 2001 finden sich folgende grundlegenden Themen: Märkte, Marktversagen und Staat, Wohlstand und Wirtschaftswachstum, gesamtwirtschaftliche Instabilität, internationale Ökonomie und Entwicklungsökonomie.

Themen der Nachhaltigkeit, wie Übernutzung der natürlichen Ressourcen und Ressourcenverbrauch, nachhaltige Wertschöpfung sowie Verteilungsungleichheit werden vor allem in den in Kapitel 2 dargestellten Studien, aber auch von den Befragten (vgl. Kapitel 10.2 und 11.1) als gesellschaftlich anspruchsvolle Aufgaben angesehen. Die Befragten beschreiben insbesondere die gestiegene Komplexität sowie die dynamischen Veränderungen der Umwelt als Herausforderung, welche die Themen Nachhaltigkeit und Digitalisierung in besonderer Weise kennzeichnen. Somit spiegeln sich diese Themen auf der Ebene der gesellschaftlichen Teilsysteme und ihrer Organisationen wider. Auch die Digitalisierung, die ebenfalls sowohl von den Befragten als auch in den in Kapitel 2 dargestellten Studien als gesellschaftliche Herausforderung angesehen wird, ist von hoher Relevanz für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung. Da Digitalisierung und Nachhaltigkeit Zusammenhänge aufweisen (vgl. Kapitel 2.4), sind diese im Hinblick auf volkswirtschaftliche Bildungsinhalte zu thematisieren.

Im Folgenden werden bedeutende ökonomische Konzepte der Nachhaltigkeit sowie die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Nachhaltigkeit dargestellt, um daraus Bildungsinhalte für Volkswirtschaft abzuleiten.

12.1.1 Ökonomische Konzepte der Nachhaltigkeit

Die Schweiz hat das Leitbild nachhaltiger Entwicklung bereits seit 1999 in der Bundesverfassung (SR 101, 1999) verankert (vgl. Kapitel 3.2). Mit der „Strategie Nachhaltige Entwicklung“ (SNE) legt der Schweizer Bundesrat (2016) mittel- bis langfristig die politischen Schwerpunkte für die nachhaltige Entwicklung fest (vgl. Kapitel 2.2). Die Schweiz richtet die Strategie umfassend auf die Agenda 2030 aus, um den Beitrag dieses Landes zur Erreichung der SDGs zu gewährleisten (SNE, 2016, S. 5). Vor diesem Hintergrund stellt sich für die Schweiz die Herausforderung der Transition von Wirtschaft und Gesellschaft in Richtung nachhaltiger Konsum- und Produktionsmuster im Sinne einer grünen Wirtschaft (ebd., S. 48). Um die natürlichen Lebensgrundlagen zu schützen, müssen Massnahmen ergriffen werden, welche die Ressourceneffizienz verbessern, die Ressourcen schonen sowie die Entkopplung von Ressourcenverbrauch und Wirtschaftswachstum fördern, wie es die SNE für die Schweiz und der „europäische Grüne Deal“ (Europäische Kommission, 2019) für Europa formulieren.

Die Ökonomie wird sich somit wandeln und lernen müssen, die Grenzen der natürlichen Tragfähigkeit sowie die Gerechtigkeitsprinzipien zu respektieren. „Nachhaltige Entwicklung heisst, Umweltgesichtspunkte gleichberechtigt mit sozialen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten zu berücksichtigen. Zukünftig wirtschaften bedeutet also: Wir müssen unseren Kindern und Enkelkindern ein intaktes ökologisches, soziales und ökonomisches Gefüge hinterlassen. Das eine ist ohne das andere nicht zu haben“ (Rat für Nachhaltige Entwicklung, 2015, siehe auch Kapitel 2.1–2.2 und 3.2).

Somit ist die Frage zu stellen, wie eine ökonomische Bildung aussehen muss, die Maturandinnen und Maturanden befähigt, eine Nachhaltige Entwicklung mitzugestalten. Die Konzepte der Nachhaltigkeit lassen sich gemäss der Kapitalerhaltungsregel, der „constant capital rule“ (Steurer, 2001) und der unterschiedlichen Beurteilung von Wirtschaftswachstum – die sich in der seit den 1970er-Jahren andauernden Wachstumskontroverse widerspiegelt – in die drei Paradigmen schwache (neoklassische Umweltökonomie), ausgewogene (Nachhaltige Ökonomie) und starke Nachhaltigkeit (Ökologische Ökonomie) gliedern (Steurer, 2001, S. 537). Während die Vertreter der neoklassischen Umweltökonomie Wachstum als Voraussetzung für Wohlstand, die Lösung von Umweltproblemen sowie die Erreichung der Klimaziele ansehen, sehen die Vertreter der Ökologischen Ökonomie einen Konflikt zwischen Wachstum und Umwelt (Hauff, 2018, S. 17). Die Nachhaltige Ökonomie nimmt eine Position zwischen diesen Ansätzen ein, indem sie Wachstum zwar nicht ausschliesst, aber ein selektives Wachstum für notwendig erachtet. Ziel der Kapitalerhaltungsregel ist der langfristige Erhalt des Gesamtkapitals (Hauff, 2013, S. 126).

In der Nachhaltigkeitsdiskussion sind diese drei wirtschaftswissenschaftlichen Ansätze bedeutend. Im Folgenden werden zunächst zwei wesentliche Ansätze der Ökonomie, die sich mit Umweltfragen auseinandersetzen – die neoklassische Umweltökonomie und die Ökologische Ökonomie – dargestellt, um dann die Position der Nachhaltigen Ökonomie vorzustellen. Letztere diskutiert die Schwachpunkte der neoklassischen Umweltökonomie und der Ökologischen Ökonomie, nimmt diese auf und entwickelt einen Ansatz, der eine vermittelnde Position einnimmt. Diesem Ansatz kommt zudem eine hohe praktische Relevanz zu, da er in der Nachhaltigkeitsdebatte am verbreitetsten ist.

12.1.1.1 Neoklassische Umweltökonomie

Der neoklassische Ansatz schwacher Nachhaltigkeit (quantitatives Wachstumsparadigma) (Solow, 1974; Beckerman, 1971, 1974) ist wachstumsoptimistisch. Wachstum wird als Lösung für Umweltprobleme angesehen und ist somit „der Schlüssel zur Nachhaltigkeit“ (Hauff, 2013, S. 126). Nachhaltigkeit wird als die Befriedigung der Konsumbedürfnisse gegenwärtiger und zukünftiger Generationen sowie ein im Zeitablauf nicht sinkendes Nutzenniveau verstanden. Beim Prinzip der Nachhaltigkeit gemäss dem neoklassischen Ansatz geht es nicht primär um Naturbewahrung, sondern um die Sicherung bzw. Steigerung des Gesamtwohlstands. Die Forderung der Nachhaltigkeit gilt als erfüllt, wenn der aus Natur- und Sachkapital bestehende Kapitalstock über die Generationen hinweg erhalten wird oder wächst (Steurer, 2001). Ein gleichbleibender Kapitalstock soll den Durchschnittsnutzen konstant halten und den gegenwärtigen Nutzen maximieren. Intergenerative Gerechtigkeit wird über die Erhaltung des Kapitalstocks pro Kopf erreicht. Naturkapital kann vollständig durch menschlich bzw. technisch produziertes Sachkapital substituiert werden. Dies gilt auch für den Abbau nicht regenerativer Ressourcen. Die Substituierbarkeit von Natur- durch Sachkapital führt dazu, dass es keine absoluten Grenzen der Belastbarkeit gibt. Das wirtschaftliche Wachstum wird somit weniger durch ökologische als durch ökonomische Faktoren begrenzt.

Gemäss der neoklassischen Theorie ist der Mensch ein zweckrational (wirtschaftlich) entscheidendes Wesen (*Homo oeconomicus*) (Rogall, 2011, S. 81 f.). Menschen handeln danach immer zu ihrem Besten und damit auch für die Gesellschaft als Ganzes. Nach dem Paradigma der Konsumentensouveränität sollte jeder Mensch diejenigen Konsumgüter erwerben und konsumieren können, die seinen individuellen Präferenzen entsprechen (Hauff, 2018, S. 28 ff.). Die Allokation der Ressourcen erfolgt am effizientesten durch den Marktmechanismus. Angebot und Nachfrage gleichen sich langfristig immer aus – es kommt zum Marktgleich-

gewicht, dem Pareto-Optimum. Der pareto-optimale Punkt sagt allerdings nichts über eine gerechte Verteilung aus. Ausserdem trifft die optimale Allokation der Ressourcen über die Märkte nicht für alle Güter zu (vgl. Problem der Externalisierung und Diskontierung) (Rogall, 2011).

Aufgrund der Externalisierung sozialer Kosten, der Öffentlichen-Güter-Problematik und anderer sozial-ökonomischer Faktoren (z.B. Trittbrettfahrersyndrom, Gefangenendilemma) kommt es zu Marktversagen und damit einer Übernutzung der natürlichen Ressourcen sowie zu Umweltschäden (Rogall, 2012, S. 73 ff.). Für zukünftige Umweltschäden ist die Frage zu stellen, wie diese in der Gegenwart zu bewerten sind. (Hauff, 2013, S. 126). Gemäss dem Diskontierungsansatz zinst die heutige Generation den Nutzen nicht verbrauchter natürlicher Ressourcen und die Kosten in der Zukunft liegender Umweltschäden ab. Empirische Studien belegen, dass Menschen künftige Kosten oder Schäden geringer bewerten, als diese tatsächlich sind (Rogall, 2011, S. 91 ff.) In der Folge kommt es zu einem zu hohen Verbrauch natürlicher Ressourcen sowie zu grossen Umweltschäden in der Gegenwart.

Natürliche Ressourcen werden als Inputfaktoren betrachtet, die in das ökonomische System einfließen und als Output Emissionen und Abfall an das ökologische System abgeben (Müller, 2015, S. 52). Umweltprobleme sind nur dann relevant, wenn sie Kosten verursachen. Eine „optimale Umweltbelastung“ (mittels Monetarisierung der Umweltkosten und Umweltvermeidungskosten) kann mit Kosten-Nutzen-Analysen berechnet werden. (Rogall, 2012, S. 66). Ziel ist es, durch Umweltschutzmassnahmen (Internalisierungsstrategien) die Übernutzung der natürlichen Ressourcen so weit zu vermindern, bis ein Optimum zwischen den vermiedenen Umweltschadenskosten und den Umweltschutzkosten erreicht ist. Hierfür muss die Höhe der Umweltschadenskosten berechnet werden, damit diese durch Abgaben (z.B. Pigousteuer) in die Marktpreise internalisiert werden können und die Preise die tatsächlichen volkswirtschaftlichen Kosten wiedergeben (Rogall, 2012, S. 85 ff.). Werden aussterbende Arten und die Vernichtung von Lebensgrundlagen relativ gering bewertet, führt dies zu relativ geringen externen Kosten, so dass eine konsequente Umweltschutzpolitik in der Folge nicht rational erscheint.

Die anthropozentrische Perspektive der neoklassischen Umweltökonomie berücksichtigt den Eigenwert der Natur nicht, der Schutz der natürlichen Ressourcen wird als ökonomisches Problem angesehen (Rogall, 2012, S. 66). Irreversible Schädigungen des Ökosystems und die soziale Dimension werden kaum berücksichtigt. Die neoklassische Umweltökonomie hält, obwohl sie Marktversagen einräumt, an der Annahme der Konsumentensouveränität sowie am Menschenbild des Homo oeconomicus fest. Auch wenn der Beitrag der neoklassischen Um-

weltökonomie zur Nachhaltigkeit eher als gering einzustufen ist, besteht eine Weiterentwicklung im Vergleich zur klassischen Wachstumstheorie darin, dass die Natur sowohl als Produktionsfaktor als auch als Quelle für Wohlstand berücksichtigt und Umweltpolitik als notwendig erachtet wird (Steurer, 2001).

12.1.1.2 Ökologische Ökonomie

Der Ansatz starker Nachhaltigkeit der Ökologischen Ökonomie (z.B. Daly, 1991; Binswanger, 1972) ist wachstumspessimistisch. Wirtschaftswachstum wird aufgrund zunehmenden Ressourcenverbrauchs und steigender Umweltbelastung als dauerhaft nicht möglich angesehen. Die ökologische Ökonomie fordert deshalb eine Abkehr vom Wachstumsparadigma sowie eine Steady-State-Ökonomie mit einem langfristigen Nullwachstum. Das sozio-ökonomische System ist ein Subsystem des ökologischen Systems.

„Das ökonomische System ist in das ökologische System eingebunden und von diesem abhängig, weshalb sich die Ökonomie nur innerhalb der Tragfähigkeitsgrenze der Natur nachhaltig entwickeln kann. Gegenstand der ökologischen Ökonomie ist die Bestimmung einer tragfähigen Grösse der Wirtschaft und Entwicklung von Konzepten einer gegebenenfalls stationären Wirtschaft innerhalb der vom Ökosystem vorgegebenen Grenzen“ (Müller, 2015, S. 52).

Die Bewahrung der ökologischen Systeme und der Erhalt des Naturkapitals sind vorrangig, da dieses die Grundlage für das Leben auf der Erde bildet. Die Substitution unterschiedlicher Arten von Naturkapital ist zulässig, nicht aber die Substitution von Naturkapital durch Sachkapital. Das Naturkapital ist dauerhaft zu erhalten, die Ökodiversität ist zu bewahren und nach Möglichkeit sollte auch das Gesamtkapital erhalten bleiben. Regenerative Ressourcen und Energien dürfen nur im Rahmen ihrer Regenerationsfähigkeit beansprucht werden, der Schadstoffausstoß sowie der aktuelle Ressourcenverbrauch müssen erheblich vermindert werden (Müller, 2015, S. 53).

Der ökozentrische Ansatz der starken Nachhaltigkeit stellt die Erhaltung des Naturkapitals in den Vordergrund. Der Erhalt der Natur setzt somit ökologische Wachstumsgrenzen. Die Natur besitzt einen intrinsischen Wert, der nicht monetarisiert werden kann und soll. Deshalb werden Kosten-Nutzen-Analysen als Instrumente des Umweltschutzes höchstens akzeptiert, wenn sie der Maximierung des Naturkapitals dienen (Steurer, 2001, S. 556). Die Diskontierung und eine mögliche Entschädigung zukünftiger Generationen sieht die Ökologische Ökonomie kritisch, da die uneingeschränkte Substitution der Kapitalarten nach diesem Ansatz nicht möglich ist. Darüber hinaus ist fraglich, ob künftige Generationen für den Verlust an Natur entschädigt werden wollen (Hauff & Jörg, 2013, S. 29).

Um die Natur zu erhalten, ist ein Bewusstseinswandel bei jedem Einzelnen erforderlich. Die starke Nachhaltigkeit stellt deshalb die Suffizienzstrategie in den Vordergrund (Steurer, 2001, S. 555), welche die Komponenten Selbstbeschränkung, Änderung der Lebensstile und Strukturwandel umfasst. Selbstbeschränkung meint die freiwillige Entscheidung, im Sinne einer Verzichtsethik das eigene Leben dahingehend umzugestalten, dass die Nutzung natürlicher Ressourcen zugunsten anderer Menschen und zukünftiger Generationen eingeschränkt wird. Die Änderung des Lebensstils zielt nicht auf Verzicht, sondern auf eine andere Wertorientierung ab, wie die gemeinsame Nutzung von Produkten und den Strukturwandel auf eine Verschiebung von materiellen Gütern zu Dienstleistungen. (Rogall, 2012, S. 187).

Die ökozentrische Perspektive der Ökologischen Ökonomie richtet den Fokus auf die ökologische Dimension. Wirtschaftliches Wachstum wird abgelehnt, obwohl es Wachstum – zum Beispiel im Bereich der regenerativen Energien, des ökologischen Landbaus oder der emissionsmindernden Mobilität – gibt, das als gesellschaftlich wünschenswert angesehen werden kann. Ausserdem bleibt die soziale Dimension weitgehend unberücksichtigt (Hauff, 2018).

12.1.1.3 Nachhaltige Ökonomie

Der ökologisch-anthropozentrische Ansatz der ausgewogenen Nachhaltigkeit ist der in der Nachhaltigkeitsdebatte am weitesten verbreitete Ansatz, der sowohl der SNE (Schweizer Bundesrat, 2016) als auch dem Brundtland-Bericht (WCED, 1987) und dem „europäischen Grünen Deal“ (Europäische Kommission, 2019) zugrunde liegt, weshalb etwas ausführlicher darauf eingegangen wird.

Im Mittelpunkt des Ansatzes ausgewogener Nachhaltigkeit stehen die Fragen, „wie sich ausreichend hohe ökonomische, ökologische und sozial-kulturelle Standards in den Grenzen der natürlichen Tragfähigkeit erreichen sowie das intra- und intergenerative Gerechtigkeitsprinzip verwirklichen lassen“ (Rogall, 2013, S. 137). Intragenerative Gerechtigkeit bezieht sich sowohl auf die Einkommensverteilung innerhalb eines Landes als auch auf die zwischen den Ländern. Sie schliesst dabei die Themen Armut, Verschuldung, Nord-Süd-Konflikte und Welthandel ein (Steurer, 2001, S. 545). Intragenerative Gerechtigkeit bedeutet, dass kein Land das Recht hat, auf Kosten eines anderen Landes mehr Ressourcen zu verbrauchen oder höhere Emissionen zu verursachen (Rogall, 2012, S. 224). Intergenerative Gerechtigkeit meint, dass die heutige Generation ihre Bedürfnisse befriedigen kann, ohne dass künftige Generationen in der Befriedigung ihrer Bedürfnisse eingeschränkt werden (Schweizerischer Bundesrat, 2016, S. 12).

In einer Nachhaltigen Ökonomie stehen die rein ökonomischen Ziele nicht mehr im Vordergrund, sondern sind gleichrangig neben ökologischen und sozialen Zielen. Aus ökonomischer Perspektive zielt nachhaltige Entwicklung auf die langfristige Sicherung der Lebens- und Produktionsgrundlagen ab. Aufgrund der Langfristigkeit ist deren Erhaltung durch Unsicherheit bestimmt. Das ökonomische System kann für sich allein nicht nachhaltig sein, da es vom ökologischen System abhängt (Hauff & Jörg, 2013, S. 7). Das Wirtschaften muss sich an die ökologischen Grenzen anpassen. Die soziale Nachhaltigkeit zielt auf den Zusammenhalt sowie die Stabilität der Gesellschaft ab und thematisiert intra- und intergenerative Aspekte der Gerechtigkeit, die wiederum vom ökonomischen System abhängen. Der ökologischen Nachhaltigkeit, die auf die Erhaltung der ökologischen Systeme bzw. des ökologischen Kapitalstocks abzielt, kommt eine zentrale Bedeutung zu, da funktionierende Ökosysteme die Lebensgrundlage der Menschen bilden und eine wichtige Voraussetzung für ein funktionierendes Wirtschafts- und Gesellschaftssystem sind (Müller, 2015, S. 51). Wirtschaftliches Handeln ist somit langfristig nur in den Grenzen der ökologischen Tragfähigkeit der Systeme möglich (Hauff & Jörg, 2013, S. 7). Nachhaltige Entwicklung zielt deshalb darauf ab, die ökologischen Systeme langfristig sowie global zu erhalten und auf dieser Basis das Wirtschafts- und Sozialsystem fortzuentwickeln. Die integrative Berücksichtigung der drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales führt zu einem neuen sowie umfassenderen Verständnis als dem der neoklassischen Ökonomie (Hauff, 2018).

Ausgangspunkt sowohl der neoklassischen Umweltökonomie als auch der ökologischen Ökonomie ist die Beurteilung des Wirtschaftswachstums. Beide Ansätze berücksichtigen jedoch nicht, dass nicht das Ausmass, sondern die Art des Wirtschaftswachstums entscheidend ist (Steurer, 2001, S. 544). Wirtschaftswachstum wird somit nicht generell abgelehnt. Die SDGs beinhalten implizit die Notwendigkeit wirtschaftlichen Wachstums zur Bekämpfung der Armut. In einer Volkswirtschaft wachsen immer nur einzelne Branchen. Unter den Wachstumsbranchen befinden sich sowohl jene, die eine hohe Umweltbelastung verursachen, als auch jene, die eine geringe Umweltbelastung verursachen. Wachstumsbranchen, die eine niedrige Umweltbelastung hervorrufen, sind aus ökonomischer Sicht als positiv für den Fortschritt des Wirtschaftswachstums anzusehen, während der Fortschritt für jene Branchen, die eine hohe Umweltbelastung verursachen, aus der Perspektive nachhaltiger Entwicklung kritisch zu beurteilen oder abzulehnen ist (Hauff, 2018, S. 18). „So gibt es aber auch Wachstumsbranchen wie das Gesundheitswesen, die Altenpflege, aber auch die wachsende Branche regenerativer Energien, die eine relativ geringe Umweltbelastung aufweisen und aus ökonomischer und ökologischer

Perspektive in die Kategorie ‚Fortschritt‘ einzuordnen sind“ (ebd.). Demnach gilt es Wachstumsbranchen, die umweltbelastend sind, zu identifizieren und die Umweltbelastungen in diesen Bereichen zu reduzieren. Selektives Wachstum ist auf die Förderung von umwelt- und sozialverträglichem Wachstum ausgerichtet (z. B. Elektromobilität). „Selektives Wachstum beschreibt eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung im Rahmen von ökologischen Leitplanken. Dabei muss die Steigerung der Ressourcenproduktivität immer über der Steigerung der wirtschaftlichen Wachstumsraten liegen“ (Rogall, 2012, S. 177).

Wirtschaftswachstum sollte aber auch aus der Sicht der Nachfrage, d. h. des Konsums betrachtet werden. Die neoklassische Ökonomie bewertet das Wachstum des Konsums als Fortschritt. Gemäss dem Grundsatz der Konsumentensouveränität sollte jeder Mensch diejenigen Konsumgüter erwerben und konsumieren können, die seinen individuellen Präferenzen entsprechen (Hauff, 2015, S. 28 ff.). Allerdings kommt es z. B. durch externe Effekte zu Marktversagen und Übernutzung natürlicher Ressourcen. Wenn Marktversagen Staatseingriffe notwendig macht, sind Instrumente einzusetzen, die die Rahmenbedingungen so ändern, dass Marktversagen unterbleibt (Rogall, 2012, S. 337). Die Ökologisierung des Finanzsystems strebt an, die externalisierten Umweltkosten zu internalisieren. Eine Berechnung und Diskontierung der künftigen Umweltkosten werden abgelehnt, da die externalisierten Kosten nicht exakt zu berechnen sind. Stattdessen sollte dies nach dem Standard-Preis-Ansatz erfolgen (Rogall, 2011, S. 760; 2012, S. 338). Der Standard-Preis-Ansatz legt einen bestimmten Umweltstandard fest, der über die entsprechende Umweltabgaben erreicht werden soll (Rogall, 2012, S. 339). „Eine Ökologisierung des Finanzsystems umfasst mehrere Einzelinstrumente wie eine Ökologische Steuerreform (ÖSR), Umweltabgaben, Senkung umweltschädlicher Subventionen, streckenabhängige Strassenbenutzungsgebühren, Bonus-Malus-Systeme“ (ebd., S. 338). Den politischen Steuerungsinstrumenten kommt somit eine grosse Bedeutung zu. Sachkenntnis in diesem Bereich kann als eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation angesehen werden.

Die Neoklassik bleibt beim Menschenbild des Homo oeconomicus, wonach der Mensch rein rational handelt, obwohl Menschen sich anders verhalten (Falk, 2001; Rogall, 2011). Entscheidungen kommen häufig aufgrund von falschen Informationen und subjektiven Einflüssen zustande, die Marktversagen und Krisen nach sich ziehen. Deshalb sollte ein neues Menschenbild verwendet werden, das die menschliche Heterogenität widerspiegelt. Rogall (2011, 2012) schlägt den Homo cooperativus vor, Falk (2001) den Homo reciprocans. Aufgrund der Erkenntnis, dass der Mensch nicht immer zu seinem Besten handelt, sollte die Politik bei meritorischen und demeritorischen Gütern in die Konsumentensouveränität eingreifen (Rogall, 2011, S. 760).

Wirtschaftswachstum und Umweltschutz sind somit nicht unvereinbar, aber Produktionsprozesse sowie Konsumstile müssen nachhaltig gestaltet werden. In diesem Kontext wird zunehmend qualitatives Wachstum gefordert (Hauff & Jörg, 2013, S. 9).

Die Qualität des Wachstums bezieht sich nur auf ökologische, sondern auch auf ethische, soziale und entwicklungspolitische Aspekte (Steurer, 2001, S. 544). Die soziale Nachhaltigkeit strebt die langfristige Erhaltung einer gewünschten Lebensqualität an. Lebensqualität wird häufig mit Wohlstand gleichgesetzt. Letzterer wird durch „objektive Indikatoren der materiellen Versorgungslage beschrieben“ (Marti, Furrer & Preister, 2011, S. 4) und mit dem BIP oder dem Pro-Kopf-Einkommen gemessen. Das Wohlbefinden vieler Menschen ist jedoch vermehrt von einem stetigen Wirtschaftswachstum abgekoppelt (Hauff & Jörg, 2013, S. 9). Das Wohlbefinden wird sowohl durch materielle Lebensbedingungen wie das Einkommen als auch durch die immaterielle Dimension der Lebensqualität – Gesundheit, Bildung, Qualität der Umwelt, persönliche Sicherheit, politische Stabilität, Bürgerbeteiligung und Work-Life-Balance – bestimmt. Eine wünschenswerte Lebensqualität bedarf daher der Sicherung der materiellen und immateriellen Lebensgrundlagen. Das BIP ist deshalb um Indikatoren der Lebensqualität zu ergänzen (vgl. Bundesamt für Statistik, 2016b). Ein internationaler Indikator sozialer Nachhaltigkeit ist z.B. der Human Development Index (HDI), der zwar die reale Kaufkraft pro Einwohner, die Lebenserwartung und die Bildung misst, aber nichts über die Verteilung innerhalb eines Landes aussagt. Sowohl die neoklassische Umweltökonomie als auch die Ökologische Ökonomie gehen von dem BIP und einem Wachstumsbegriff aus, nach dem bei Wirtschaftswachstum auch das durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen steigt (Hauff, 2015, S. 310). Weil Verteilungsfragen des Wachstums aber oft nicht berücksichtigt sind und das Pareto-Optimum eine gesellschaftlich unerwünschte Verteilung mit sich bringen kann, wird stattdessen das intra- und intergenerative Gerechtigkeitsprinzip verwendet (Rogall, 2011, S. 760). Die Forderung nach intra- und intergenerativer Gerechtigkeit verweist auf die ethische Fundierung als ein wesentliches Merkmal des Nachhaltigkeitsbegriffs. Gerechtigkeit und Verantwortung für Umwelt und Menschen lassen sich weder naturwissenschaftlich noch ökonomisch begründen, sondern nur auf der Grundlage von Werte-Entscheidungen.

Intergenerative Gerechtigkeit wird über den für alle Generationen konstanten Kapitalbestand („constant capital rule“) erreicht. Dabei werden Natur-, Sach- und Humankapital unterschieden. Beim Naturkapital lassen sich erneuerbare und nicht erneuerbare Ressourcen differenzieren. Naturkapital und Sachkapital werden weder als rein komplementär noch als vollständig substituierbar betrachtet. Grenzen der Substituierbarkeit bestehen bei kritischen Beständen an Naturkapital, den sogenannten „critical assets“, bzw. bei ökologischen Systemen.

Nicht erneuerbares Naturkapital lässt sich in kritischen oder lebenswichtigen Bereichen nicht durch andere Kapitalarten ersetzen (Steurer, 2001, S. 549). Gemäss ausgewogener Nachhaltigkeit müssen nicht nur das Gesamtkapital, sondern auch besonders kritische Bestandteile des Naturkapitals wenigstens konstant bleiben (ebd.).

Umweltorientierten technischen Fortschritt kann Wachstum und Umweltverbrauch entkoppeln. „Die Entkopplung kann neben technischen Innovationen durch soziale und institutionelle Innovationen noch verstärkt werden“ (Hauff & Jörg, 2013, S. 9). Soziale Innovationen zielen auf eine veränderte Nutzung, Instandhaltung und Entsorgung von Produkten und Dienstleistungen ab, die weniger ressourcenintensiv sind als bisherige Konsumstile. Institutionelle Innovationen beziehen sich auf die Neugestaltung der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Ordnungsprinzipien (Konrad & Nill, 2001, S. 22).

Eine nachhaltige Transformation der Wirtschaft erfordert eine konsequente Umsetzung der drei Strategiepfade Nachhaltiger Entwicklung, die das Ziel haben den globalen und nationalen Ressourcenverbrauch absolut zu reduzieren und hiermit die wirtschaftliche Entwicklung der natürlichen Tragfähigkeit unterzuordnen (Rogall, 2011, S. 334).

1. Effizienz-Strategie

Die Effizienz-Strategie ist unverzichtbar, um das Nachhaltigkeitsparadigma durchzusetzen, d.h. um ausreichend hohe Standards in den Grenzen der natürlichen Tragfähigkeit sicherzustellen. Dementsprechend wichtig ist sie als Strategie für Nachhaltige Entwicklung. Das Leitziel dieser Strategie ist die Steigerung der Energie- und Ressourcenproduktivität. Steigende Effizienz erzeugt allerdings meist Rebound-Effekte: Die durch Effizienzsteigerung möglichen Einsparpotentiale werden in der Praxis häufig nicht erreicht oder gar überkompensiert, weil aufgrund der Einsparung ein Mehrverbrauch erfolgt (Hauff & Jörg, 2013, S. 43; Rogall, 2012, S. 168).

2. Konsistenz-Strategie:

Die Konsistenz-Strategie ist eine Ökologisierung von Stoff- und Energieströmen, und in weiterer Folge auch von Produktions- und Konsummustern (Steurer, 2001, S. 549). Das Ziel der Konsistenzstrategie ist nicht, Material- und Energieverbrauch zu reduzieren, sondern es geht um die Vereinbarkeit von Natur und Technik. Diese soll durch ein Kreislaufsystem sichergestellt werden, das wie der Kreislauf der Natur funktioniert. Die Grundidee ist, dass es keine Abfälle gibt, sondern nur Produkte. Diese Strategie ist auf eine Veränderung der „Qualität“ der Energie- und Stoffströme ausgerichtet (Behrendt, Göll & Korte, 2018, S. 13).

3. Suffizienz-Strategie:

„Die Suffizienz-Strategie zielt auf eine freiwillige Veränderung umweltrelevanter Verhaltensmuster zur Senkung des Ressourcen- und Umweltverbrauchs ab“ (Kropp, 2019, S. 24). Ein

qualitativ anderer Konsum und eine Reduktion des Konsums werden positiv bewertet (Behrendt, Göll & Korte, 2018, S. 16). „Gemeint ist die Befreiung von Überfluss, Beschleunigung und Entfremdung [...]“ (ebd.). Ein Wandel hin zu einer Suffizienz-Gesellschaft ist im Moment wenig realistisch, da ein suffizienter Lebensstil von vielen Voraussetzungen abhängt (ebd.).

Da die Leitidee Nachhaltiger Entwicklung ethisch fundiert ist, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den ethisch-moralischen Grundwerten einer Nachhaltigen Entwicklung. Rogall (2012, S. 221 ff.) schlägt vor, die Handlungsprinzipien Nachhaltiger Entwicklung auf die Grundwerte Gerechtigkeit und Verantwortung zurückzuführen. Eine Ethik der Nachhaltigkeit bezieht die Natur sowie künftige Generationen mit in die Überlegungen mit ein. Da künftige Generationen nicht in den Diskurs eingebunden werden können, muss das Prinzip der Verantwortung thematisiert werden. Dieses umfasst „die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für die Mitwelt, künftige Generationen und sich selbst sowie Handlungen zu ihrem Schutz“ (ebd., S. 226). Aus den Grundwerten Gerechtigkeit und Verantwortung lassen sich folgende Handlungsprinzipien ableiten: intra- und intergenerative Gerechtigkeit, Verantwortung und Solidarität, Vorsorgeprinzip, Dauerhaftigkeit, Suche nach dem angemessenen Mass sowie Nachhaltige Demokratie. Vorsorgeprinzip meint, dass die menschlichen Handlungen und Techniken vom Präventions- und Risikominimierungsgedanken bestimmt sein müssen. Die Dauerhaftigkeit stellt darauf ab, dass Wirtschaftsweisen und Systeme so entwickelt werden, dass ihr Fortbestand gesichert ist. Eine Nachhaltige Demokratie impliziert die Eingriffsverpflichtung des Staates bei Marktversagen sowie die Gewährleistung der demokratischen Grundrechte (ebd., S. 224 ff.). In Abbildung 5 werden die verschiedenen Konzepte überblicksartig zusammengefasst.

Nachhaltige Entwicklung		
Regel der Kapitalerhaltung („constant capital rule“)		
KT konstant	KT und kritisches KN konstant	KT und KN konstant
Neoklassische Umweltökonomie	Nachhaltige Ökonomie	Ökologische Ökonomie
<ul style="list-style-type: none"> • Schwache Nachhaltigkeit • KN voll substituierbar • Rein anthropozentrisch • Harmonie zwischen Wachstum und Umwelt • Pro Wachstum • Kosten-Nutzen-Analyse • Diskontierung • Ethische Grundlagen: werden kaum thematisiert • Homo oeconomicus • Beschäftigt sich kaum mit Technik 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgewogene Nachhaltigkeit • KT teilweise substituierbar • „Öko-anthropozentrisch“ • Positive Wohlstandswende durch Umweltpolitik möglich • Selektives/qualitatives Wachstum • Ökologisch erweiterte Kosten-Nutzen-Analyse • Ablehnung der Diskontierung • Ethische Grundlagen: Gerechtigkeit, Verantwortung • Homo cooperativus • Effizienz, Konsistenz, Suffizienz 	<ul style="list-style-type: none"> • Starke Nachhaltigkeit • KN nicht substituierbar • Ökozentrisch • Konflikt zwischen Wachstum und Umwelt • Teilweise Steady State • Kontra Kosten-Nutzen-Analyse • Ablehnung der Diskontierung • Ethische Grundlagen: Gerechtigkeit, Verantwortung • „Neuer Mensch“ • Suffizienz im Vordergrund

Legende: KT: Gesamter Kapitalstock; KN: Naturkapital

Abbildung 5: Zusammenfassung der ökonomischen Konzepte der Nachhaltigkeit. Eigene Darstellung nach Steurer (2001) und Rogall (2013)

Digitalisierung und Nachhaltigkeit

Die Digitalisierung steht meist den Prinzipien der Nachhaltigkeit entgegen. Der hohe Energieverbrauch und die damit verbundenen Emissionen führen zu Problemen im Bereich der ökologischen Dimension (Sühlmann-Faul & Rammler, 2018, S. 25). Recycling, die kurzen Lebenszyklen elektronischer Geräte sowie Arbeitsbedingungen und Abhängigkeiten der Zulieferer bedingen Probleme im Bereich der ökonomischen Nachhaltigkeit (ebd., S. 39). Rohstoffabbau, E-Commerce und Güterverkehr führen zu Problemen im Bereich der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit (ebd., 2018, S. 83).

Die durch die Rohstoffgewinnung und E-Waste (Elektroschrott) verursachte Umweltverschmutzung schädigt heutige und zukünftige Generationen und tangiert die intergenerative Gerechtigkeit. Bei den Themen E-Waste und Rohstoffgewinnung werden die drei Leitpfade

Nachhaltiger Entwicklung – Konsistenz, Effizienz und Suffizienz – erheblich verletzt. Die kurzen Lebenszyklen von Produkten der Informations- und Kommunikationstechnologie und das Fehlen von Stoffkreisläufen führen zu enormen Mengen an Elektroschrott (ebd., S. 156), was der Konsistenz-Strategie zuwiderläuft. Die Exporte des Elektroschrotts ins Ausland schädigen dort vor Ort Mensch und Umwelt, da einzelne Bestandteile der Geräte giftige Materialien enthalten (ebd., S. 96). Der beträchtliche Energieverbrauch des Internet wirkt sich hochgradig negativ auf den CO₂-Fussabdruck aus. Die hohe Nachfrage und der kurze Lebenszyklus von beispielsweise Smartphones führen zu einem hohen Bedarf an Rohstoffen, z.B. seltenen Erden, und stehen im Widerspruch zum Suffizienz-Prinzip. Die Arbeitsbedingungen in den Ländern der Rohstoffgewinnung und Fabrikation sind oft menschenunwürdig und tragen dort zu grossen ökologischen sowie sozialen Problemen bei, was der intra- und intergenerativen Gerechtigkeit zuwiderläuft (ebd., S. 96 ff.). Effizienzgewinne werden zumindest zum Teil durch den Rebound-Effekt aufgezehrt. Positive Effekte können entstehen, wenn die Digitalisierung zur Entkopplung von Umweltverbrauch und Wirtschaftswachstum beiträgt. Dies wäre möglich, wenn die Rebound-Effekt unter 100 % liegen (ebd., S. 158).

E-Commerce hat zu einem deutlich höheren Güterverkehr geführt. Das beträchtliche Verkehrsaufkommen, das sich vor allem auf den Strassen abspielt, wirkt durch Emissionen, Lärm und Erschütterungen negativ auf Mensch und Umwelt. Gleichzeitig führt die Digitalisierung als Innovationstreiber zu Effizienz- und Synergieeffekten im Bereich der Logistik, was zu einem langfristig nachhaltigeren Güterverkehr beitragen könnte. Aber auch hier führen Effizienzsteigerungen zu Rebound-Effekten (ebd., S. 91 ff.). Gleichwohl weist die Digitalisierung viele positive Effekte in anderen Bereichen auf, so z. B. den Zugang zu Bildung.

Die im Kontext der Digitalisierung relevanten Aspekte einer Nachhaltigen Entwicklung sind Bestandteile der ökonomischen Konzepte der Nachhaltigkeit, so dass sie in deren Rahmen erarbeitet werden können. Auch wenn die Digitalisierung Einfluss auf staatliche Rahmenbedingungen, den Arbeitsmarkt sowie den Strukturwandel hat und im Rahmen dieser Themen explizit aufgegriffen werden sollte, erfordert dies keine neuen volkswirtschaftlichen Themen.

12.1.2 Neue Inhalte der Volkswirtschaftslehre

Welcher Ansatz der Nachhaltigkeit der richtige ist, lässt sich nicht beantworten. „Die drei Paradigmen der Nachhaltigkeit sind nicht auf politische Ideologien des Rechts-Links-Spektrums, sondern sowohl auf ethische Grundannahmen zur Substituierbarkeit von Natur als auch auf optimistische bzw. pessimistische Weltbilder innerhalb verschiedener Ideologien zurückzuführen“ (Steurer, 2001, S. 559). Die unterschiedlichen Weltanschauungen erschweren nicht nur einen wissenschaftlichen Diskurs, sondern führen auch dazu, dass „die Paradigmen

weder theoretisch noch empirisch eindeutig falsifiziert oder verifiziert werden [können]“ (ebd.). Es gilt daher, die Konzepte im Kontext persönlicher Einstellungen zu reflektieren und in einem gesellschaftlichen Diskurs auszuhandeln, was unter Nachhaltigkeit zu verstehen ist und wie diese gestaltet werden soll. Die Auseinandersetzung mit den Konzepten leistet einen wichtigen Beitrag zur ökonomischen Allgemeinbildung, da sie die Reflexion normativer Fragestellungen im Spannungsfeld von Wirtschaft und Ethik fördert (vgl. Kapitel 5). Eine Auseinandersetzung mit den Konzepten der Nachhaltigkeit trägt dazu bei, ökonomische Fragestellungen im Kontext der Nachhaltigkeit mit entsprechender Sachkenntnis beurteilen und darüber entscheiden zu können. Die ökonomische Bildung im Nachhaltigkeitsbereich leistet so einen Beitrag zur aktuellen und künftigen gesellschaftlichen Teilhabe der Maturandinnen und Maturanden bei. Auch wenn das Thema Nachhaltigkeit zahlreiche interdisziplinäre Bezüge aufweist, ist der ökonomische Zugang bedeutend, da interdisziplinäre Probleme in ihren Teilaspekten wieder fachspezifisch sind (vgl. Kapitel 4.3 und 5).

Im Hinblick auf das Ziel des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses sowie die Bedeutung der ökonomischen Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung sind besonders die volkswirtschaftlichen Inhalte wichtig. Da die Nachhaltige Entwicklung sämtliche Themenbereiche der Volkswirtschaftslehre berührt, sollten auch alle volkswirtschaftlichen Themen weiterhin Gegenstand schulischer Bildung sein. Die Grundstruktur der volkswirtschaftlichen Inhalte muss deshalb nicht grundlegend verändert werden, eine Neuorientierung ist aber notwendig. Anhand der Studien (vgl. Kapitel 2), der Auswertungen der Interviews (vgl. Kapitel 10.2 und 11.1) sowie den Ausführungen in diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass die Nachhaltige Entwicklung eine anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgabe ist, die sich auf alle volkswirtschaftlichen Inhalte auswirkt. Die „Nachhaltige Entwicklung und ökonomische Konzepte der Nachhaltigkeit“ sowie die „Grundlagen einer Nachhaltigkeitsethik“ sollten deshalb als neue Themen in die Volkswirtschaftslehre aufgenommen werden. Sie sollten zu Beginn des Volkswirtschaftslehreunterrichts erarbeitet werden, da sie eine Basis von Werten vermitteln, die für alle volkswirtschaftlichen Inhalte grundlegend sind. Bei den grundlegenden Themen (Märkte, Marktversagen und Staat, Wohlstand und Wirtschaftswachstum, gesamtwirtschaftliche Instabilität, internationale Ökonomie und Entwicklungsökonomie) sollten die nachfolgend aufgeführten Inhalte neu aufgenommen werden:

1. Nachhaltige Entwicklung und Konzepte der Nachhaltigkeit

- Definition, Dimensionen und Ziele,
- Sustainable Development Goals (SDGs),

- grundlegende Ansätze der Nachhaltigkeit (schwache/starke/ausgewogene Nachhaltigkeit) sowie
- zentrale Herausforderungen Nachhaltiger Entwicklung.

2. Grundlagen einer Nachhaltigkeitsethik

- Grundwerte: Gerechtigkeit, Verantwortung,
- Prinzipien der Nachhaltigkeitsethik: intra- und intergeneratives Gerechtigkeitsprinzip, Verantwortung und Solidarität, Vorsorgeprinzip, Dauerhaftigkeit, Suche nach dem angemessenen Mass, nachhaltige Demokratie.

3. Grundlegende Begriffe

- Kapitalerhaltungsregel

4. Märkte

- Instrumente und Massnahmen zur Weiterentwicklung der Wirtschaft hin zu einer Nachhaltigen Wirtschaft und deren Wirksamkeit

5. Marktversagen und Staat

- Thematisierung der Annahme der Konsumentensouveränität, besonders in Bezug auf meritorische Güter,
- Diskussion des Menschenbildes des Homo oeconomicus und alternative Menschenbilder (Homo cooperativus/Homo reciprocans) sowie
- politisch-rechtliche Instrumente: Ökologisierung des Finanzsystems (ökologische Steuerreform, Umweltabgaben, Senkung umweltschädlicher Subventionen, streckenabhängige Strassenbenutzungsgebühren, Bonus-Malus-Systeme, Diskontierung/Standard-Preis-Ansatz).

6. Wohlstand und Wirtschaftswachstum

- Zentrale Positionen zu wirtschaftlichem Wachstum (quantitatives/qualitatives/selektives Wachstum),
- Konzept der Lebensqualität,
- Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sowie
- Leitstrategien nachhaltiger Entwicklung: Effizienz-, Suffizienz- und Konsistenzstrategie.

7. Gesamtwirtschaftliche Instabilität

- Ökologischer Strukturwandel von Wirtschaft und Gesellschaft

8. Staatsfinanzen

- Intra- und intergeneratives Gerechtigkeitsprinzip

9. Internationale Ökonomie und Entwicklungsökonomie

- Intragenerative Gerechtigkeit
 - Globalisierung und Umwelt
 - Verteilung zwischen Nord und Süd

12.2 Betriebswirtschaft

Einer Betriebswirtschaftslehre, die die Bildung eines allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses zum Ziel hat, geht es darum „das Verständnis für und um das Geschehen in Unternehmungen zu fördern und sich bei den vielen Zielkonflikten von Unternehmungen [...] eine sachkompetente Meinung zu bilden“ (Dubs, 2019a, S. 265). Ein Betriebswirtschaftslehreunterricht, der diesen Überlegungen folgt, geht nicht von eindimensionalen Modellüberlegungen aus, sondern zeichnet sich durch ein interdisziplinäres, ganzheitliches und vernetztes Denken aus, das sich an wirklichkeitsnahen unternehmerischen Problemen orientiert, deren Auswirkungen die gesamte Gesellschaft betreffen (Dubs, 2011 & 2019a; siehe Kapitel 5.3). Das didaktische Grundkonzept muss hierfür nicht verändert werden. Nach wie vor kann der Betriebswirtschaftslehreunterricht auf der Grundlage des St. Galler-Managementmodells (Ulrich & Krieg, 1972, neueste Version: Rüegg-Stürm & Grand, 2020) entwickelt werden.

Die wesentlichen gesellschaftlichen Entwicklungen wie die von der Digitalisierung getriebene Dynamik der Veränderungen der Umwelt sowie die steigenden Diskontinuitäten und die zunehmende Komplexität und ihre langfristigen Auswirkungen auf betriebliche Entscheidungsprozesse (vgl. Kapitel 10.2 und 11.1) müssen bei den betriebswirtschaftlichen Inhalten berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang werden von den Befragten auch die strategische Ausrichtung von Organisationen in einem veränderten gesellschaftlichen Umfeld sowie die Veränderung und Flexibilisierung der Arbeit genannt. Gesellschaftliche Herausforderungen (siehe Kapitel 2) wie der Klimawandel und Pandemien werden von der Öffentlichkeit kritisch verfolgt und führen zu Druck auf Unternehmen, Verantwortung für die gesellschaftlichen Folgen ihres Handelns zu übernehmen (vgl. Kapitel 6.8), wie auch die Initiative „Für verantwortungsvolle Unternehmen – zum Schutz von Mensch und Umwelt“ zeigt (Schmider, 26.11.2020).

12.2.1 Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben und ihre Auswirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre

Die Folgen wirtschaftlichen Handelns haben immer auch Auswirkungen auf das Umfeld und reichen weit über einen ökonomisch-finanziellen Beitrag hinaus. Sie stiften im Positiven wie im Negativen Nutzen, der das gesellschaftliche Zusammenleben prägt. Auch wenn Organisati-

onen ökonomischen Sachzwängen unterliegen, sind sie gleichzeitig gesellschaftliche Institutionen, die sich vielfältigen Erwartungen von Anspruchsgruppen gegenübersehen, deren Lösung auch eine ethische Herausforderung darstellt. Unethisches Verhalten eines Unternehmens kann bis zu einem Glaubwürdigkeitsverlust führen und nicht nur soziale Sanktionen nach sich ziehen, sondern sich auch auf die Legitimation einer Organisation in der Gesellschaft auswirken (siehe ausführlich Kapitel 6.8).

Dies bedingt eine umfassende und vertiefte Analyse der Umweltsphären und aller Erwartungen der Anspruchsgruppen bei der Entscheidungsfindung sowie einen reflektierten Umgang mit Zielkonflikten mit ökonomischer und normativer Orientierung (vgl. Dubs, 2019b). Ökonomische Sachverhalte bewegen sich in einem zunehmenden „Spannungsfeld zwischen funktionaler Systemlogik und normativen Leitideen einer lebensdienlichen Wirtschaftsweise und Wirtschaftsordnung“ (Ulrich, 2001; vgl. Kapitel 5.3). Vernünftiges Wirtschaften benötigt somit Wertorientierung. Da Werte ausgehandelt werden müssen, bedarf es eines reflektierten Diskurses über alle Entwicklungen und Ansprüche in den Umweltsphären und die Erwartungen der Anspruchsgruppen. Aus diesem Grund muss eine Wirtschaftsethik eine Diskursethik sein (Dubs, 2011, S. 165). Die integrative Wirtschaftsethik zielt auf ein ethisch integriertes Verständnis vernünftigen Wirtschaftens und Handelns ab (Ulrich, 2008, S. 16). „Die integrative Wirtschaftsethik versteht sich [...] als grundlagenkritische Vernunftethik des Wirtschaftens“ (ebd.). Das Wirtschaftsleben und die Marktwirtschaft sind an ihrer Lebensdienlichkeit auszurichten. „Wirtschaft ist Mittel, nicht Selbstzweck – Mittel eben für das gute Leben und das gerechte Zusammenleben freier und gleicher Bürger.“ Die integrative Wirtschaftsethik fordert deshalb eine kritische Auseinandersetzung mit den Sinn- und Legitimationsfragen wirtschaftlichen Handelns. Zu klären ist, „wofür und für wen eine lebensdienliche (Markt-)Wirtschaft effizient funktionieren soll“ (ebd., S. 14). Auch wenn die Unterscheidung nicht trennscharf ist, liegt der Fokus der Wirtschaftsethik eher auf allen Akteuren des Wirtschaftssystems, während die Unternehmensethik Entscheidungsträger in Organisationen in den Blick nimmt (Joncker et al., 2001, S. 8).

Das unternehmensethische Grundproblem lautet folgendermassen: „Wie sind die Erfordernisse der unternehmerischen Erfolgserzielung und -sicherung mit den ethischen Anforderungen, derer sich Unternehmer und Führungskräfte als verantwortliche Personen bewusst sind oder bewusst werden sollten, in Einklang zu bringen?“ (Ulrich, 1997, S. 13). Das Spannungsfeld von Sachzwängen und ethischen Ansprüchen trifft besonders auf Unternehmen zu. Das Verhalten der Entscheidungsträger soll ethisch verantwortbar sein, zugleich müssen die moralischen Ansprüche auch zumutbar sein. Dafür ist zunächst zu klären, „was eine Unternehmung

als gesellschaftliche Institution sein und welche Funktion ihr im Rahmen der Wirtschaftsordnung zukommen soll“ (ebd.). Erst dann kann beantwortet werden, welches der zumutbare Verantwortungsbereich ist, der im bzw. vom Unternehmen wahrgenommen werden soll.

Unternehmerischer Erfolg und „zumutbare Wege ethisch verantwortbaren Wirtschaftens“ (ebd., S. 18) schliessen sich nicht aus, für eine differenzierte Betrachtung muss aber zwischen operativer und strategischer Ebene unterschieden werden. Wird nur die operative Ebene betrachtet, entstehen z. B. durch Umweltschutz zusätzliche Kosten, die eine Zumutung darstellen. In strategischer Perspektive kann die ökologische Herausforderung aber sogar Chancen eröffnen. Strategische Entscheidungen sind somit nicht allein auf Erfolg auszurichten, sondern vor dem Hintergrund des ethischen Gehalts alternativer Geschäftsstrategien zu reflektieren (ebd., S. 18 f.).

Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung durch Unternehmen (siehe ausführlich Kapitel 6.8) im Sinne eines nachhaltigen Wirtschaftens wird häufig mit dem Begriff Corporate Social Responsibility (CSR) umschrieben. Sie bezeichnet die (freiwillige) Integration sozialer und ökologischer Belange in die Unternehmenstätigkeit und ist auf verantwortliches Handeln entlang der gesamten Wertschöpfungskette ausgerichtet (Joncker, et al., 2011, S. 5). Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung bezieht sich auf alle Unternehmensbereiche und erfordert ein ganzheitliches, vernetztes sowie integratives Denken, das auf Gewinnerzielung unter Nebenbedingungen ausgerichtet ist. Dies bedeutet, dass ökologische und soziale sowie Governance-Ziele mitberücksichtigt werden (Dubs, 2011, S. 155 und 2019b, S. 19).

Die von der Digitalisierung getriebene Dynamik sowie die Nachhaltige Entwicklung führen zu einer Veränderung von Geschäftsmodellen, Wertschöpfungsprozessen und Wertschöpfungsketten. Aus einer durch das Internet unterstützten Tauschkultur resultieren neue nachhaltigen Geschäftsmodellen im Sinne einer Green Economy. Soziale Innovationen stellen auf weniger ressourcenintensive Konsumstile ab, die eine veränderte Nutzung, Reparatur und Entsorgung von Produkten berücksichtigen. „Prominente Beispiele sind die Ausbreitung kollektiver Nutzungsformen, wie Car-Sharing, Co-Housing oder Urban Gardening. Auch das Aufkommen neuartiger Akteurskonstellationen und Netzwerke von Erzeugern und Konsumenten, wie in der Slow-Food-Bewegung, auf Erzeugermärkten oder in Energiegenossenschaften, stellt demnach eine soziale Innovation dar“ (Stiess, 2013, S. 36). Wertschöpfung vollzieht sich immer mehr in Netzwerken, die organisationsübergreifend arbeiten (Schwarz Müller, Brosi & Welp, S. 617 ff.). Auch werden zunehmend externe Mitarbeitende in Wertschöpfungsprozesse einbezogen. Qualifizierte Fachex-

perten werden für einzelne Aufträge oder die Entwicklung von innovativen Lösungen hinzugezogen. Für die Generierung von innovativen Lösungen werden sogar Kunden in Wertschöpfungsprozesse eingebunden. Die Prozesse verändern Organisationen deutlich, weshalb diese Entwicklungen bei den betriebswirtschaftlichen Inhalten entsprechend zu berücksichtigen sind.

Darüber hinaus führt die Digitalisierung zu einem dynamischen Wandel der Arbeitswelt. Die Befragten erachten die Personalführung vor dem Hintergrund der räumlichen und zeitlichen Flexibilisierung und einem veränderten gesellschaftlichen Verständnis von Arbeit sowie die wertorientierte Führung und den Umgang mit Heterogenität als Herausforderung. Die Veränderungen der Umwelt erfordern Führungsstrukturen, die sich schnell an Veränderungen anpassen (vgl. Kapitel 10.2 und 11.1).

Die durch die Digitalisierung bedingte Zunahme der Komplexität der Aufgaben führt dazu, dass Führungskräfte weder über das für jede Aufgabenstellung relevante Wissen verfügen noch alles kontrollieren können. Deshalb müssen sie Verantwortung abgeben und demokratischer führen, während Mitarbeitende befähigt werden müssen, stärker selbstständig sowie eigenverantwortlich zu arbeiten. Dies setzt entsprechendes Vertrauen und Wertschätzung sowie Bemühungen in den Aufbau und die Gestaltung von Beziehungen voraus. Beziehungsförderliches Verhalten sowie wertorientierte Führung werden somit wichtiger. Damit Mitarbeitende eigenverantwortlich arbeiten können, bedarf es der Unterstützung durch Führungskräfte, die sich für die Entwicklung der Mitarbeitenden verantwortlich fühlen. Dies entspricht einem Verständnis von Führung als Coaching und Enabling. Weiterhin führt die Digitalisierung zu einer stärkeren Partizipation von Mitarbeitenden, z. B. zu einer Beteiligung an strategischen Entscheidungen. (Schwarz Müller et al., S. 620 ff.). Die Arbeit verändert sich auch dahingehend, dass der Arbeitsalltag flexibler gestaltet wird, sowie vermehrt im Homeoffice und in Teams gearbeitet wird, die an völlig unterschiedlichen Orten tätig sind. Daraus folgt, dass das Arbeiten in Netzwerken an Bedeutung gewinnt und die Heterogenität der Mitarbeitenden zunimmt. Gleichzeitig steigt auch die Bedeutung des Networkings, da eine gute Vernetzung Voraussetzung für eigenverantwortliches Arbeiten ist. Die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -orten beeinflusst auch die Bewertung der Leistung. Die Digitalisierung macht die Leistung transparenter. Da die Leistung nicht vor Ort bzw. über die Anwesenheit erfasst werden kann, kommt der Ergebnisorientierung eine grosse Bedeutung zu (ebd.). Flexible Arbeitsmodelle bergen aber auch gesundheitliche Risiken, welche berücksichtigt werden müssen. Dazu gehören beispielsweise der Schutz vor Überlastung und die Beachtung der Work-Life-Balance (ebd., S. 625).

Die Veränderung der Arbeit, neue Arbeitsmodelle sowie das veränderte Verständnis von Führung und Führungsmodellen müssen bei den betriebswirtschaftlichen Inhalten berücksichtigt werden.

12.2.2 Neue Inhalte der Betriebswirtschaftslehre

Eine Neuorientierung der Betriebswirtschaftslehre, die integrative Wirtschafts- und Unternehmensethik sowie die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen als Themen aufnimmt und von einem integrativen Unternehmensmodell ausgeht, ist notwendig. Darüber hinaus sind die Veränderung von Organisationen sowie die Flexibilisierung und die Veränderung der Arbeitswelt zu berücksichtigen. Bei diesen Themen sollten folgende Inhalte neu aufgenommen werden:

1. Grundbegriffe

- Die Rolle von Unternehmen in der Gesellschaft

2. Unternehmensmodell, Umweltsphären, Anspruchsgruppen, Interaktionsthemen

- Gewinn unter Nebenbedingungen: Berücksichtigung von ökologischen und sozialen Zielen sowie Governance Zielen,
- ganzheitliches, integratives Denken in allen Umweltsphären und Einbeziehung der Anspruchsgruppen sowie
- integrative Wirtschafts- und Unternehmensethik.

3. Unternehmensstrategie, Unternehmenskultur

- Bedeutung gesellschaftlicher Verantwortung von Organisationen,
- Ansätze zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung von Organisationen (CSR, Shared-Value-Ansatz, Public-Value-Ansatz),
- Bedeutung von CSR für die Unternehmensstrategie,
- Bedeutung und Chancen innovativer Lösungen im Hinblick auf die globalen Herausforderungen der Nachhaltigkeit sowie
- soziale Innovationen und neue Geschäftsmodelle.

4. Organisation

- Veränderung von Organisationen: Auflösung von Funktionsabteilungen,
- Netzwerkorganisation,
- Bedeutung und Veränderung von Wertschöpfungsketten in Bezug auf ethische Fragen und Nachhaltigkeit,
- durch die Digitalisierung verursachte neue Produktionsprozesse sowie
- Veränderung von Prozessen und Strukturen der Entscheidungsfindung.

5. Personalmanagement und Arbeit

- Veränderung von Arbeitsplätzen und Qualifikationen,
- Flexibilisierung von Arbeitsformen und -modellen,
- soziale Wirkungen von Personalentscheidungen (Gesundheit von Mitarbeitenden, Diversity Management, Gleichberechtigung, Entwicklung der Mitarbeitenden) sowie
- partizipative Ansätze der Personalführung.

12.2.3 Verzichtbare Inhalte der Betriebswirtschaftslehre

Nicht alle Themen, die im Moment Gegenstand der gymnasialen Lehrpläne, die von den Kantonen erlassen oder genehmigt sind und sich auf den gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren abstützen, tragen zur Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses bei, so dass auf sie verzichtet werden kann. Hierzu zählen die folgenden Themen:

- Materialwirtschaft,
- Produktion,
- Finanzierung,
- Investitionsrechnung,
- Businessplan sowie
- Marketing.

Diese Themen sind eher auf betriebliche Fragestellungen ausgerichtet (vgl. Dubs, 2019a, S. 265). Marketing lässt sich zwar durchaus in Bezug auf ethische Aspekte, auf Wechselwirkungen zu einem nachhaltigen Konsum und die Kommunikation als Mittel zur Verhaltensbeeinflussung thematisieren, allerdings können diese Aspekte auch im Rahmen anderer Themen erarbeitet werden. Konsumstile lassen sich beispielsweise im Kontext der Suffizienz-Strategie, aber ebenso im Rahmen neuer Geschäftsmodellen thematisieren.

12.3 Recht

Einer Rechtskunde, die die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses zum Ziel hat, geht es um Probleme des menschlichen Zusammenlebens aus juristischer Sicht (Dubs, 1985, S. 85). Dabei werden folgende Ziele angestrebt:

- Schaffen von Verständnis für das Rechtssystem als Grundlage der Gesellschaft
- Entscheidungsfähigkeit in Wertkonflikten und Haltungen gegenüber dem Rechtsstaat und seiner Funktionsweise sowie

- Problemfähigkeit und Kritikbewusstsein in einem Rechtsstaat in allen Lebensbereichen. Da auch die Rechtskunde das Ziel des mündigen Wirtschaftsbürgers anstrebt, ist eine Einsicht in die Gesamtzusammenhänge sowie in die Denk- und Arbeitsmethoden des Rechts notwendig. Ausserdem sind die Entscheidungsfähigkeit in konkreten, persönlichen Rechtsfragen sowie die „juristische Mithörkompetenz“ zu fördern. Aufgrund der wachsenden Bedeutung rechtlicher Fragen im Leben sollen Maturandinnen und Maturanden darauf vorbereitet werden, dass eben solche Fragen sie persönlich betreffen (siehe Kapitel 5.3).

Als anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben, die Auswirkungen auf das Recht haben, werden sowohl von den Befragten als auch in den Studien (vgl. Kapitel 2) die gesellschaftliche Pluralisierung, die Digitalisierung sowie damit verbundene Fragen wie Datenschutz und Datensicherheit und die Veränderung der Arbeitswelt erachtet.

12.3.1 Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben und ihre Auswirkungen auf die Rechtskunde

Migration, Integration und Polarisierung der Gesellschaft, die sich als Themen im Interviewmaterial finden lassen, tangieren Fragen des Wertesystems, auf dem das Rechtssystem beruht. Eberle hat schon 1999 und 2006 dargestellt, dass die Auseinandersetzung mit den Grundprinzipien des Rechtsstaates umso wichtiger ist, je weniger die Werte, auf denen das Rechtssystem beruht, allgemeine Akzeptanz erfahren. Dies ist bedingt durch den zunehmenden Wertepluralismus in einer multikulturellen Gesellschaft und die schwierigere Verständigung auf gemeinsame Werte aktueller denn je zuvor. Eine demokratische und pluralistische Gesellschaft ist auf basale Wertorientierungen angewiesen, die ihren Bestand als freiheitliches Gemeinwesen sichern (Henke, 2017, S. 3). Darüber hinaus führen demographische Veränderungen zu Entscheidungssituationen, die sowohl rechtliche Fragestellungen als auch Wertfragen und Haltungen beinhalten (vgl. Kapitel 2.3). Der Auseinandersetzung mit den Menschenrechten, die untrennbar mit der Nachhaltigen Entwicklung einhergehen, kommt ebenfalls eine grosse Bedeutung zu. Sie nehmen eine zentrale Stellung ein bei der Umsetzung von Nachhaltigkeit in Organisationen ein (vgl. Kapitel 6.8). Dabei geht es um die Pflicht sowie die Verantwortung der Organisationen und ihrer Entscheidungsträger, besonders die folgenden Rechte entlang der Wertschöpfungskette zu beachten: grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit, die Wahrnehmung bürgerlicher, politischer, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Rechte, die Beseitigung von Missständen, Vermeidung von Diskriminierung und Umgang mit schutzbedürftigen Gruppen sowie Vermeidung von Mittäterschaft.

Die Fähigkeit mit Medien angemessen umzugehen, die von den Befragten als wichtig erachtet wird (vgl. Kapitel 10.2 und 11.1), beinhaltet nicht nur die Mediennutzung und die kritische Bewertung von Medieninhalten, sondern auch datenschutzrechtliche Aspekte. Vor dem Hintergrund der Verwendung sozialer Netzwerke und der technischen Möglichkeiten der Verarbeitung persönlicher Daten gewinnen die informationelle Selbstbestimmung sowie der reflektierte Umgang mit den eigenen Daten noch einmal an Bedeutung. Informationelle Selbstbestimmung meint das Recht des Individuums, selbst über die Preisgabe und Verwendung der eigenen personenbezogenen Daten zu bestimmen. Ziel des Datenschutzes ist es, die informationelle Selbstbestimmung zu bewahren. Die technischen Möglichkeiten, grosse Mengen an personenbezogenen Daten zu verarbeiten und diese kommerziell sowie geheimdienstlich zu nutzen, sind beträchtlich gewachsen. Die damit einhergehende zunehmende wirtschaftliche Bedeutung dieser Daten wirft Fragen auf, wie rechtliche Regelungen in Bereich des Datenschutzes und des Urheberrechts weiterzuentwickeln sind.

„Zwar gilt das Datenschutzrecht nur für personenbezogene Daten, doch besteht bei den durch technische Systeme erzeugten Daten vielfach zumindest eine indirekte Zuordnungsmöglichkeit zu natürlichen Personen. Damit fallen auch Daten, die auf den ersten Blick rein technischer Natur sind (etwa zum Standort, zur Drehzahl oder zum Bremsverhalten eines Kfz) unter den Geltungsbereich des Datenschutzrechts, das der Erforderlichkeit und Zweckbindung zentrale Bedeutung einräumt“ (Schaar, 2018, S. 395).

Vor dem Hintergrund von Big-Data-Prozessen ist neben der Anonymisierung und Pseudonymisierung der Daten der Zweckbindungsgrundsatz hinreichend auszugestalten. Infolgedessen werden Konzepte, die den Datenschutz durch technische Gestaltung (z. B. „Privacy by Design“) gewährleisten, wichtiger (ebd.). Darüber hinaus führt die Digitalisierung im Zusammenhang mit den technischen Möglichkeiten der massenhaften Verbreitung von Inhalten zu Problemen für den Schutz geistigen Eigentums von urheberrechtlich geschützten Inhalten (VDI-TZ, 2015, S. 82). Maturandinnen und Maturanden sollen durch die Auseinandersetzung mit den Themen Datenschutz und Schutz des geistigen Eigentums sensibilisiert werden, mit ihren Daten im Netz sicher umzugehen und die Eigentumsrechte anderer zu respektieren, sowie befähigt werden, Massnahmen zum Selbstdatenschutz zu ergreifen. Die Beschäftigung mit dem Datenschutz trägt wesentlich zum Ziel „der Entscheidungsfähigkeit in konkreten persönlichen Rechtsfragen“ bei (Dubs, 1985, S. 89)

Der digitale Wandel, disruptive Entwicklungen und neue Geschäftsmodelle führen zur Veränderung von Märkten und werfen oft auch neue rechtliche Fragen auf. Das Arbeiten in Netzwerken sowie neue Geschäftsmodelle führen zu Arbeitsverhältnissen, welche häufiger befristet, nicht fest und dadurch arbeitsrechtlich und sozial weniger geschützt sind. Arbeitszeiten

und -orte werden zunehmend flexibler und führen zu neuen Arbeitsformen, die eine klare Trennung von Beruf und Privatem häufig erschweren. In diesem Kontext wird der Schutz der Privatsphäre im Verhältnis zwischen Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden wichtiger. Dies betrifft z. B. Fragen des Datenschutzes und der ständigen Erreichbarkeit, Überwachungs- und Kontrollsysteme am Arbeitsplatz sowie Fragen der Nutzung privater Geräte zur Erbringung der Arbeitsleistung (Kaufmann & Schuerch, 2019). Eine flexiblere und stärker eigenverantwortliche Arbeitsweise der Mitarbeitenden verändert sowohl die Hierarchien in Organisationen als auch die Mitgestaltung der Arbeitsprozesse durch die Arbeitnehmenden. Diese Entwicklungen wirken sich auf das Arbeitsrecht aus – in Deutschland wird beispielsweise aktuell das Recht auf Homeoffice diskutiert. Zudem müssen neue Aspekte der Mitbestimmung und des Datenschutzes berücksichtigt werden.

Die Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten nimmt dabei, wie auch in der Volkswirtschafts- und der Betriebswirtschaftslehre, eine zentrale Stellung ein. „Die momentan stattfindende Entwicklung der Datenbearbeitung verändert die Gesellschaft tiefgreifend und hat bedeutende Auswirkungen auf zentrale Werte und Grundsätze wie Menschenwürde und Privatsphäre, Gleichheit und Diskriminierungsverbot, Autonomie und Selbstbestimmung sowie Transparenz, Solidarität und Sicherheit“ (Expertengruppe zur Zukunft der Datenbearbeitung und Datensicherheit, 2018, S. 6).

12.3.2 Neue Inhalte der Rechtskunde

Aufgrund der Bedeutung der Menschenrechte sowie der Auswirkungen der Digitalisierung auf den Schutz der Privatsphäre und den Wandel des Arbeitsmarktes sollten folgende Themen neu in die Rechtskunde aufgenommen werden:

- Menschenrechte im Kontext von Ethik und Nachhaltigkeit,
- Datenschutz,
- Schutz des geistigen Eigentums,
- Auswirkungen der Digitalisierung auf das Arbeitsrecht.

12.3.3 Verzichtbare Inhalte der Rechtskunde

Auch bei der Rechtskunde tragen nicht alle Themen, die im Moment Bildungsgegenstand am Gymnasium sind, zur Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses bei, so dass auf sie verzichtet werden kann. Hierzu zählen die folgenden Themen:

- Gesellschaftsrecht sowie
- Schuldbetreibungs- und Konkursgesetz.

Da die Auseinandersetzung mit dem Gesellschaftsrecht sowie dem Schuldbetreibungs- und Konkursgesetz weder wesentlich zum Verständnis des Rechtssystems als Grundlage der Gesellschaft beiträgt, noch dazu befähigt, persönliche Rechtsfragen zu entscheiden, kann auf diese Themen verzichtet werden. Das Thema Verschuldung und Umgang mit Geld ist zwar wichtig, wird aber bereits in der Sekundarstufe I thematisiert und kann auch im Rahmen des Konsumkreditgesetzes aufgegriffen werden, so dass sich die Folgen von Verschuldung aufzeigen lassen. Das konkrete Vorgehen sowie die genauen Abläufe bei einer Betreibung, die im Rahmen des Themas Schuldbetreibungs- und Konkursgesetz im Vordergrund stehen, sind hingegen weniger zentral für das Verständnis der Thematik Verschuldung und ihrer Folgen.

Auch liesse sich diskutieren, ob für ein grundlegendes Verständnis von Vertragsverhältnissen nicht die vertiefte Analyse und Anwendung einzelner Vertragsverhältnisse ausreicht. Dies würde bedeuten, dass nicht alle Vertragsverhältnisse, die Inhalt gymnasialer Bildung sind, erarbeitet werden müssen. Rechte und Pflichten sowie Vertragsverletzungen liessen sich beispielsweise anhand des Kaufvertrages sowie des Arbeitsvertrages erarbeiten, während auf den Mietvertrag eventuell verzichtet werden könnte.

12.4 Rechnungswesen

Rechnungswesenunterricht, der die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses zum Ziel hat, ist auf „das Verständnis, die Interpretation und die Beurteilung unternehmerischer Fragestellungen“ ausgerichtet (Dubs, 2019a, S. 265). Der Unterricht im Rechnungswesen bleibt weiterhin wichtig (vgl. Kapitel 5.3). Die Wissensstrukturen behalten ihre zentrale Bedeutung, da sie grundlegend für das Verständnis der Einzelheiten sind. Technische Details können dabei vernachlässigt werden, auch weil diese mit Buchhaltungsprogrammen standardisiert bearbeitet werden können. Zu den unverzichtbaren Grundlagen gehören die doppelte Buchhaltung (z. B. für das Verständnis eines Geschäftsberichtes), das System der Kostenrechnung sowie die Finanzanalyse, um Finanzdaten zu erfassen und einzuordnen (ebd.).

Wie dieses Verständnis am besten erreicht werden kann, ist strittig. Intensiv diskutiert werden die Ansätze des wirtschaftspropädeutischen und des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens (Preiß & Tramm, 1990). Der wirtschaftspropädeutische Ansatz führt in die Systematik des Rechnungswesens als Vorstufe zum wirtschaftlichen Denken ein. Zuerst wird das System erarbeitet, Anwendungsbezüge stehen am Ende und erst zuletzt erfolgt die Nutzung in Anwendungs- und Entscheidungszusammenhängen (Tramm, 2009, S. 60). Der wirtschaftspropädeutische Ansatz siedelt damit die Beherrschung der Buchungstechnik vor deren ökonomi-

schen Interpretation an. Der Hauptkritikpunkt an diesem Ansatz ist dementsprechend die fehlende Integration des Finanzwesens in das Gesamtgeschehen einer Unternehmung. Das wirtschaftsinstrumentelle Rechnungswesen interpretiert nicht alle Geschäftsfälle in ihren Auswirkungen auf die Bilanz, sondern stellt die Abbildung von Kosten und Leistungsprozessen in den Mittelpunkt (ebd.). Die Buchungssystematik wird anhand von Wertströmen erarbeitet, was ein gleichzeitiges Verständnis der Buchungstechnik und der wirtschaftlichen Bedeutung eines Geschäftsfalls ermöglicht. An diesem Ansatz wird kritisiert, dass die Komplexität des Ansatzes Schülerinnen und Schüler überfordern könne und die Systematik sowie das Einüben von Routinen, was wesentlich für das Verständnis sei, zu kurz kommen würden (Dubs, 2014, S. 45). Dubs (ebd.) schlägt vor, zumindest in der Anfangsphase dem wirtschaftspropädeutischen Ansatz zu folgen. Allerdings lassen sich keine empirischen Belege für die Überlegenheit dieses Ansatzes finden (Bouley, 2017). Wenn das Verständnis unternehmerischer Fragestellungen Ziel des Rechnungswesenunterrichts ist, scheint der wirtschaftsinstrumentelle Ansatz eher geeignet, dieses Ziel zu erreichen, da das Verständnis wirtschaftlicher Vorgänge von Anfang an im Mittelpunkt steht (ebd.).

12.5 Der Beitrag wirtschaftlicher und rechtlicher Bildung zu den überfachlichen Kompetenzen

Zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben bedarf es neben wirtschaftlicher und rechtlicher Kenntnisse auch überfachlicher Kompetenzen. Die Befragten erachten Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, differenziertes Denken, Lernbereitschaft, Rollendistanz, aber auch relative Autonomie und Problemlösefähigkeit als wichtige Selbstkompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben. Kooperationsfähigkeit, Toleranz und Wertschätzung sowie Kommunikationsfähigkeit erachten sie als wesentliche Sozialkompetenzen (vgl. Kapitel 10.3 und 11.2).

Individuelle Vorstellungen, gerade auch in Bezug auf Nachhaltige Entwicklung, differieren und führen zu einer entsprechenden Bandbreite an Überzeugungen. Die Perspektiven und Interessen der gesellschaftlichen Akteure (Unternehmen, Nichtregierungsorganisationen, Parteien, Verbände) sind in Bezug auf individuelle und gesellschaftliche Ziele sehr heterogen. Je nachdem, welcher Blick auf das ökonomische, ökologische und soziale Geschehen eingenommen wird, ergeben sich verschiedene Handlungsoptionen. Auf diese Weise finden Fragen kultureller Vielfalt und politischer Entscheidungen Eingang, die bei der Auseinandersetzung mit Fragen der Nachhaltigen Entwicklung sowohl auf lokaler Ebene als auch global relevant sind.

Der Kommunikation und der Kooperation – sowie der Selbstakzeptanz als wichtige Voraussetzung für diese Fähigkeiten (vgl. Kapitel 9.1, 9.12, 9.14 und 11.2 2) – kommen bei der Erarbeitung von innovativen Lösungen eine wesentliche Rolle zu. „Die zentrale Bedeutung dieser Fertigkeit lässt sich damit begründen, dass Lösungsansätze im Bereich Nachhaltiger Entwicklung unterschiedliche Akteursgruppen betreffen und Herangehensweisen erfordern, die erst durch die Interaktion verschiedener Perspektiven, wie z.B. von wissenschaftlichen Disziplinen oder von Vertreterinnen aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, hervorgebracht werden können“ (Loew Beer, 2016, S. 37). Damit werden gesellschaftliche Diskurse und Aushandlungsprozesse über Massnahmen und Ziele einer zukunftsfähigen Gesellschaft grundlegend für langfristig tragfähige Lösungen. Die Auseinandersetzung mit den ökonomischen Konzepten der Nachhaltigkeit trägt somit wesentlich zur Vorbereitung auf das Führen solcher Diskurse bei.

Zudem ermöglicht die Beschäftigung mit den ökonomischen Konzepten der Nachhaltigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen, und regt zu einer Auseinandersetzung und Beurteilung mit den unterschiedlichen Sichtweisen und Interessen der einzelnen gesellschaftlichen Akteure an. Dies fördert die Fähigkeit zur Rollendistanz, die als Voraussetzung sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, und damit für die Fähigkeit der Empathie, anzusehen ist. Empathie wiederum ist eine Komponente von Wertschätzung und Toleranz (vgl. Kapitel 9.13). Zugleich ist Rollendistanz Voraussetzung für die Reflexion von Systemphänomenen (vgl. Kapitel 9.15).

Da die Befragten den Umgang mit der Heterogenität von Gruppen und den Ausgleich sowie die Moderation unterschiedlicher Interessen als anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgabe (vgl. Kapitel 10.2.3 und 10.2.5) erachten, ist eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven wichtig. Sie trägt zum Aufbau von Kompetenzen bei, „die für das Zusammenleben in multikulturellen, pluralistischen Gesellschaften und für die Auseinandersetzung mit individueller und sozialer Vielfalt wichtig sind. Für den Aufbau von Beziehungen zu Menschen, die nicht unbedingt dieselbe Sprache, Erfahrungen oder Werte teilen, ist Empathie eine wichtige Voraussetzung“ (Rychen, 2008, S. 18).

Die Auseinandersetzung mit den ökonomischen Konzepten der Nachhaltigkeit trägt weiterhin dazu bei, dass Maturandinnen und Maturanden die Möglichkeiten und Grenzen sowie die Konsequenzen ihres eigenen Handelns reflektieren (vgl. Kapitel 9.2), Verantwortung übernehmen und autonome zukunftsfähige Entscheidungen sowohl für sich selbst als auch für die Gesellschaft treffen können (vgl. Ministerium für Schule und Bildung, 2019). Die Erarbeitung rechtlicher Sachverhalte bereitet Maturandinnen und Maturanden auf die Übernahme von Rechten und Pflichten sowie die Übernahmen von Verantwortung in und für die Gesellschaft

vor. Fragen – beispielsweise von Gerechtigkeit – sind für viele – oftmals wiederum ökonomisch und rechtlich geprägte – Lebensbereiche bedeutsam, wenn es darum geht, als ungerecht erachtete Verhältnisse zu korrigieren. Dies betrifft die Mitbestimmung in Unternehmen, die Steuergerechtigkeit oder die gerechte Bemessung einer Strafe (Friedrich, 2018). Ziel einer wirtschaftlichen Allgemeinbildung ist gerade auch die Befähigung zu verantwortlichem Handeln innerhalb der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung. Rychen und Salganik (2003) bezeichnen soziale Verantwortung und Bürgersinn sogar als Schlüsselkompetenz (vgl. Kapitel 9.10).

Dabei gilt es nicht nur die Konsequenzen individuellen und gesellschaftlichen Handelns zu berücksichtigen, sondern auch zukünftige Entwicklungen zu antizipieren und verschiedene mögliche Entwicklungspfade zu thematisieren. Autonome Handlungsfähigkeit (vgl. Kapitel 9.5 und 9.9) beinhaltet anforderungs-, handlungs- und zukunftsorientierte Komponenten, die Reflexivität voraussetzen. „Es geht um jene Kompetenzen, die zum eigenständigen und verantwortungsvollen Handeln in verschiedenen Lebensbereichen und zur aktiven Mitgestaltung der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ökologischen Umwelt befähigen“ (Rychen, 2008, S. 19). Als eine wichtige Schlüsselkompetenz in diesem Bereich nennt Rychen (ebd.) „die Fähigkeit, in größeren Kontexten und Zusammenhängen zu denken und handeln“. Diese Schlüsselkompetenz ist bei der Förderung von individuellem und gesellschaftsbezogenem Handeln wesentlich, da sie den Einzelnen befähigt, die Folgen seiner Entscheidungen und seiner Handlungen in einem grösseren Kontext zu verstehen (Rychen & Salganik, 2003, S. 92 f.).

Die Kompetenz des differenzierten Denkens (vgl. Kapitel 9.4) beinhaltet die Fähigkeit, Probleme und Sachverhalte nachhaltiger Entwicklung in komplexen Systemen zu erfassen, Wechselwirkungen der einzelnen Dimensionen zu berücksichtigen, kritisch zu denken und sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Da sich die ökonomische, die ökologische und die soziale Dimension der Nachhaltigkeit gegenseitig bedingen, ist eine integrative, d. h. mehrdimensionale Betrachtungsweise notwendig, die nach Lösungsvorschlägen sucht, die diese Abhängigkeiten einbezieht. Die mehrdimensionale Betrachtungsweise bezieht sich auch auf unterschiedliche fachliche Zugänge und Räume (lokal, global), zeitliche Perspektiven und Interessenlagen (Ministerium für Schule und Bildung, 2019). Aufgrund der Problemorientierung und der Komplexität nachhaltiger Entwicklungsprozesse werden interdisziplinäre Zugänge gefordert, auch weil die Interdisziplinarität ein wesentliches Merkmal der Nachhaltigkeitswissenschaften ist. Dabei ist jedoch zu beachten, dass interdisziplinäre Probleme fachliche Problemstellungen sind. „Um zur interdisziplinären Zusammenarbeit zu befähigen, sollten bevorzugt disziplinäre Ansätze ausgewählt werden, die entweder bereits Erkenntnisse aus anderen Disziplinen aufgreifen

oder zumindest Anknüpfungspunkte für diese bieten. Weiterhin sollten die Chancen und Grenzen der jeweiligen Herangehensweise thematisiert werden“ (Loew Beer, 2016, S. 37).

Die Umsetzung Nachhaltiger Entwicklung ist durch Widersprüche, Risiken sowie Unsicherheiten gekennzeichnet, die zu Zielkonflikten und persönlichen Dilemmata führen können. Zahlreiche Problem- und Entscheidungssituationen (vgl. Altermatt, 19.11.2020, Ministerium für Schule und Bildung, 2019) zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus. Bei jedem Problem werden viele Einflussfaktoren wirksam, die gegenseitige Wechselwirkungen aufweisen. Wenig flexible Strukturen in den Unternehmen sowie dynamische Veränderungen der Umwelt bilden dabei ein Spannungsfeld, das Zielkonflikte beinhaltet. Vor diesem Hintergrund gewinnt es an Bedeutung, Sachverhalte und Probleme differenziert zu betrachten (Dubs, 2019b). Die jeweiligen Vor- und Nachteile von Lösungen müssen sorgfältig abgewogen werden. Die Lösung rechtlicher Probleme und Fragestellungen setzt differenziertes und analytisches Denken sowie logische Entwicklungen und Verknüpfungen voraus.

Hinzu kommt ein dynamischer Wandel der Umwelt und der Rahmenbedingungen, welcher von den Befragten als Herausforderung angesehen wird (vgl. Kapitel 10.2.1). Vernetztes Denken zielt darauf ab, die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten der Einflussfaktoren aufzuzeigen und so die Dynamik und Komplexität von Problemsituationen abzubilden (Dubs, 2009, S. 320, vgl. Kapitel 9.4). Differenziertes und vernetztes Denken trägt zur Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit bei.

Trotz der Menge an zur Verfügung stehenden Informationen nimmt das Nicht-Wissen zu, so dass Entscheidungen bei unvollständiger Information und unter Unsicherheit getroffen werden müssen. Die Unsicherheit nimmt dabei zu, je weiter die Entscheidungen in die Zukunft reichen. Die Berücksichtigung von Unsicherheiten ist besonders wichtig, weil bei Problemen Nachhaltiger Entwicklung Entscheidungen getroffen werden müssen, obwohl die Kenntnisse ökologischer und sozialer Prozesse unzureichend sind (Loew Beer, 2016, S. 35). Dieses Problem besteht auch für Organisationen. Da sich die Umwelt sowie die Rahmenbedingungen dynamisch verändern und unberechenbarer werden, ist der Umgang mit Komplexität und Unsicherheit wichtig. Kosten-Nutzen-Analysen sowie das Modell der Diskontierung, die im Rahmen der ökonomischen Konzepte der Nachhaltigkeit thematisiert werden, berücksichtigen Unsicherheit und können die Konsequenzen von Handlungsalternativen aufzeigen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Allgemeinen und ökonomische Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Speziellen lassen sich wesentlich mit dem Zukunftsbezug des Lernens legitimieren. „Lernen ist dann ein Bevorratungskonzept für den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum künftigen Handeln“ (de Haan, 2008, S. 27). Generell können „prospektive

und retrospektive Strategien als kognitive Muster zum Lösen von Problemen“ (ebd.) unterschieden werden. Retrospektive Strategien versuchen die Richtigkeit bestehender Hypothesen zu beweisen. Sie gehen davon aus, dass die Zukunft eine lineare Fortentwicklung der Gegenwart ist. Für Nachhaltige Entwicklungsprozesse trifft aber gerade die lineare Fortentwicklung von ehemals erprobten Handlungsstrategien nicht zu. Prospektive Strategien sind auf der Suche nach vielen Informationen, gehen von den ermittelten Fakten aus und entwickeln kreative zukunftsgerichtete Lösungen. „Die Vorwärtsgewandtheit von antizipativen, prospektiven Strategien und kognitiven Leistungen, die eine offene Auseinandersetzung mit Zukunft erlauben, sollten daher die retrospektiven Strategien ergänzen“ (ebd.). Ziel ist es, den Einzelnen zu befähigen eigenverantwortlich und in Zusammenarbeit mit anderen Zukunft nachhaltig zu gestalten. Dies trägt zur Kompetenz des differenzierten Denkens bei, die darauf abzielt, zukünftige Entwicklungen zu erfassen, Schlussfolgerungen zu ziehen sowie Ziele und Strategien zu entwerfen (Grob & Maag, Merki, 2001, S. 183 ff., vgl. Kapitel 9.4). Die Auseinandersetzung mit aktuellen Sachverhalten fördert die Offenheit für Neues. Zusammen mit dem angesprochenen Zukunftsbezug trägt sie wesentlich zum lebenslangen Lernen bei (vgl. Kapitel 9.8).

Dubs (2019a, S. 261) wirft, wie die Befragten auch, die Problematik des Umgangs mit der Informationsflut auf und stellt die Frage, was in der Wirtschaftspolitik moderner Gesellschaften mit dieser Menge an Informationen geschieht, die nicht nur informieren, sondern auch desorientieren und manipulieren. Um Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden zu können, sehen die Befragten es als wichtig an, Informationen kritisch bewerten und deren Aussagekraft einschätzen zu können. Ein gut strukturiertes Grundlagenwissen in Wirtschaft und Recht bildet die Basis um wirtschaftliche und rechtliche Problemstellungen in den Medien kritisch-differenziert zu beurteilen. Darüber hinaus spielen in zunehmendem Masse Fragen des Datenschutzes und der Datensicherheit im Umgang mit persönlichen Daten eine Rolle. Um diese Sachverhalte beurteilen zu können, bedarf es oft wirtschaftlicher und rechtlicher Kenntnisse, der Fähigkeit zum differenzierten und kritischen Denken sowie einer gewissen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Die Auseinandersetzung mit Fragen der Privatsphäre und des Datenschutzes trägt zur Fähigkeit bei, die eigenen Rechte zu kennen und durchzusetzen, die eine Komponente der autonomen Handlungs- und Gestaltungsfreiheit ist (Rychen, 2008, S. 19). Zudem fördert die Auseinandersetzung mit Wertesystemen die Ausbildung und Vertretung eigener Haltungen sowie die Entscheidungsfähigkeit bei Norm- oder Wertkonflikten.

Um alle relevanten Aspekte eines Problems zu erfassen, müssen die Einflussfaktoren aus unterschiedlichen Perspektiven und in einer metakognitiven Weise betrachtet werden. Bei Dilemma-Situationen gilt es zwischen verschiedenen Lösungen sowie den damit verbundenen

Vor- und Nachteilen abzuwägen. Um zu argumentativ begründeten Entscheidungen zu kommen, müssen deshalb ergebnisoffene Diskurse geführt werden. Es geht darum, zu Erkenntnissen zu gelangen, diese zu überprüfen und sich in Diskussionen auseinanderzusetzen, um kreative Problemlösungen zu entwickeln. Die Fähigkeit Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, Informationen zu verdichten und durchzudenken, Zielkonflikte abzuwägen sowie eigene Entscheidungen begründen zu können, ist eine Komponente der Kategorie „differenziertes Denken“ (vgl. Kapitel 9.4).

Wirtschaftliche Bildung im Sinne eines allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses trägt somit umfassend zum folgenden Ziel des MAR (1995) bei:

„(Abs. 4) Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht [...] Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen.“

12.6 Fazit

Neben fachlichem Wissen und Können sind Ethik und Reflexion zentrale Elemente der wirtschaftlichen Bildung (Tafner, 2020, S. 31). Vor dem Hintergrund der globalen Herausforderungen muss der ethische Aspekt wirtschaftlichen Handelns stärker gewichtet werden. Dies gilt als Ziel für alle Menschen gleichermassen, da für Missstände nicht nur Entscheidungsträger, sondern sämtliche Menschen mitverantwortlich sind (Dubs, 2019b, S. 13). Die Herausforderungen, die mit der Nachhaltigen Entwicklung verbunden sind, machen einen individuellen und gesellschaftlichen Lern- und Gestaltungsprozess notwendig. Bildung für Nachhaltigkeit trägt zur gesellschaftlichen Partizipation bei, indem sie die Verantwortung des Einzelnen sowie die Verantwortung in der Gesellschaft und für diese thematisiert. Damit bereitet sie wesentlich darauf vor, die Gemeinschaft mitzugestalten. Deshalb ist es bedeutsam, dass sich Maturandinnen und Maturanden in Wirtschaft und Recht mit den ökonomischen Konzepten der Nachhaltigkeit beschäftigen und ein ganzheitliches Verständnis der Thematik erlangen.

„Durch die Orientierung auf das gemeinsame Leitbild der Nachhaltigkeit sehen wir die Chance, die strikte Trennung zwischen gesamtwirtschaftlicher Volkswirtschaftslehre und einzelbetriebswirtschaftlicher Betriebswirtschaftslehre zu überwinden und Erkenntnisse miteinander zu verzahnen. Ausgehend von den globalen Problemen, den ethischen Prinzipien und der Definition der Nachhaltigkeit gehen wir davon aus, dass jedes Unternehmen, das Akteur einer Nachhaltigen Entwicklung sein will – im Rahmen seiner Möglichkeiten –, Verantwortung für die globalen Probleme und die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele übernehmen muss“ (Rogall, 2012, S. 741).

Da Organisationen eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung der Nachhaltigkeit spielen und die Wertedynamik mitgestalten, ist es wichtig, dass sich Maturandinnen und Maturanden als künftige Entscheidungsträger mit Werten auseinandersetzen.

Auch die Digitalisierung führt, aufgrund der Entwicklungen hin zu einem Käufermarkt, für jeden Einzelnen zu mehr Verantwortung für den Erhalt von Freiheit, Umwelt und Demokratie und macht die Auseinandersetzung mit Werten notwendig (Sühlmann-Faul & Rammler, 2018, S. 169). „Diese demokratisch-politisch höchst bedeutsame Bildungsaufgabe wird bisher jedoch kaum wahrgenommen, weder im Rahmen der Allgemeinbildung (etwa auf der Sekundarstufe II) noch im wirtschaftswissenschaftlichen Studium“ (Ulrich, 2015, S. 154). Die Grundlagen einer Nachhaltigkeitsethik sowie die Wirtschafts- und Unternehmensethik als Beitrag zur Bildung mündiger Wirtschaftsbürger sind deshalb als gymnasiale Bildungsinhalte aufzunehmen. Auch wenn viele Studiengänge unterschiedlicher Disziplinen verschiedene Aspekte der Nachhaltigen Entwicklung thematisieren (z. B. Lehre für Nachhaltigkeit: „Green VVZ“, Universität Zürich), setzen diese sich kaum mit den ökonomischen Konzepten der Nachhaltigkeit auseinander. Da sich die meisten Maturandinnen und Maturanden im Rahmen eines späteren Studiums deshalb nicht mit den ökonomischen Konzepten der Nachhaltigkeit beschäftigen werden, sollten diese Bestandteil gymnasialer Bildung sein.

Die Auseinandersetzung mit den Grundprinzipien des Rechtsstaates wird umso wichtiger, je weniger die Werte, auf denen das Rechtssystem beruht, allgemeine Akzeptanz finden. Genau so bedeutsam ist die Auseinandersetzung mit den Menschenrechten, die untrennbar mit der Nachhaltigen Entwicklung einhergehen. Hinzu kommen dringlicher werdende Fragen des Schutzes der Privatsphäre. Da diese Themen nicht Gegenstand eines Studiums (mit Ausnahme der Rechtswissenschaften) sind, sollten sie Teil gymnasialer Bildung sein.

Organisationales Handeln ist verstärkt mit Zielkonflikten behaftet. Dieser Umstand erfordert eine vertiefte Analyse der Umweltsphären. Da Anspruchsgruppen von Organisationen zunehmend die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung erwarten, sind eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Anspruchsgruppen bei der Entscheidungsfindung sowie ein reflektierter Umgang mit Zielkonflikten mit ökonomischer und normativer Orientierung notwendig. Die Digitalisierung verändert die Arbeitsformen und -modelle sowie die Führungsmodelle bedeutend, so dass auch diese Entwicklungen zu berücksichtigen sind. Da diese Themen ebenfalls später höchstens im Rahmen eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums Gegenstand sind, sollten sie Bestandteil gymnasialer Bildung sein.

Vor dem Hintergrund der dargestellten anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben sind die volkswirtschaftlichen und Teile der rechtlichen Inhalte für die Bildung eines allgemeinen

Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses zentral. Volkswirtschaftslehre sowie die Teile der rechtlichen Bildung, die die Grundprinzipien des Rechtsstaates und die Menschenrechte thematisieren, sollten an jedem Gymnasium unterrichtet werden. Da rechtliche Zusammenhänge wichtiger werden, ist aber eine Rechtskunde, die neue Inhalte aufnimmt, wie sie in Kapitel 12.3 beschrieben werden, anzustreben. Eine ganzheitlich ausgerichtete, integrative Betriebswirtschaftslehre ist, gerade im Hinblick auf die oben angesprochene Verzahnung und ganzheitliche Betrachtung von Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre vor dem Leitbild der Nachhaltigkeit, bedeutsam. Gleichwohl kann auf diese, wenn nicht genügend Lektionen zur Verfügung stehen, eher verzichtet werden als auf die volkswirtschaftlichen Inhalte.

13 Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Hauptziele des MAR (1995) sind die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium und auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft. Auch wenn das MAR (1995) als Grundlage für die gymnasialen Lehrpläne, nachdem es 25 Jahren lediglich leicht modifiziert, aber nicht grundlegend überarbeitet wurde, nun revidiert wird, sollen die Hauptziele beibehalten werden (EDK, 2020). Zugleich fehlt bisher eine empirische Fundierung, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind und welche Bildung und Kompetenzen im Allgemeinen sowie im Speziellen aus dem Bereich Wirtschaft und Recht Schülerinnen und Schüler zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben benötigen. Dies scheint aber gerade in Anbetracht der Kritik am MAR (1995) (vgl. Kapitel 3.1 und 4.4) besonders wichtig. Die vorliegende Arbeit möchte hierzu einen Beitrag leisten.

Um diese Fragen zu klären, wurden Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger aus der Gesellschaft, die tatsächlich anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben wahrnehmen und im Rahmen dieser Aufgaben Entscheidungen treffen müssen, als Expertinnen und Experten befragt. Ihre Auswahl erfolgte aufgrund der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Gemäss der Systemtheorie erfüllt jedes Teilsystem spezifische Funktionen in der Gesellschaft. Indem Experten aus verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft befragt wurden, konnte so nicht nur eine grösstmögliche Varianz der Interviewpartner sichergestellt werden, sondern es war damit auch möglich, unterschiedliche Perspektiven auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft einzunehmen. Die Experten wurden als Funktionsträger einer Organisation befragt, nicht als Privatperson. Damit lassen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung eine differenzierte Beantwortung der Forschungsfragen zu.

Die Expertenbefragung wurde als Leitfadeninterview durchgeführt. Der Leitfaden entspricht inhaltlich weitgehend den Forschungsfragen und zielt auf die Klärung der Fragen ab,

was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind, welche Kompetenzen zur Lösung dieser Aufgaben benötigt werden und wie die Schule dazu beitragen kann, diese Kompetenzen zu erwerben und damit auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorzubereiten. Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben bestehen im privaten und im beruflichen Bereich sowie bei der Mitwirkung bei ehrenamtlichen Tätigkeiten und in Milizgremien. Dementsprechend ist der Leitfaden in drei Themenkomplexe gegliedert: privater Bereich, beruflicher Bereich und ehrenamtlicher Bereich/Milizbereich. Den Abschluss bildet eine Frage zu anspruchsvollen Aufgaben in der Gesamtgesellschaft. Zum Einstieg und als Kontextinformation wurden zwar Fragen zum privaten Bereich gestellt, da die Experten hier aber als Funktionsträger von Relevanz sind, wurden diese Fragen später nicht in die Auswertung der Daten einbezogen.

Als gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich nennen die Befragten den Umgang mit den dynamischen Veränderungen der Umwelt sowie mit den zunehmenden Diskontinuitäten und der steigenden Komplexität. Diese Herausforderungen erschweren die strategische Führung, die Personalführung und die Moderation unterschiedlicher Interessen. In grosser Übereinstimmung mit den zugrunde gelegten Studien werden als zukünftige Aufgaben die Digitalisierung sowie die gestiegene Komplexität und Dynamik der Umwelt genannt. Während die Befragten die Digitalisierung explizit als gesellschaftlich anspruchsvolle Aufgabe nennen, spiegelt sich das Thema Nachhaltigkeit über seine wesentlichen Merkmale „Komplexität“ und „Dynamik“ auf der Ebene der gesellschaftlichen Teilsysteme sowie ihrer Organisationen wider.

Als gegenwärtige Herausforderungen, die im Milizbereich bestehen, werden von den Befragten die Moderation sowie der Umgang mit Heterogenität und der steigenden Komplexität in Organisationen erwähnt. Damit sind im Wesentlichen anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben beschrieben, die auch im beruflichen Bereich Erwähnung finden.

Mit der Nennung von Heterogenität wird ein Aspekt der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit angesprochen. Zu den zukünftigen Aufgaben im Milizbereich gibt es nur wenige Antworten im Interviewmaterial, was darauf hindeuten könnte, dass keine wesentlichen Neuerungen oder Änderungen der Aufgaben in diesem Bereich erwartet werden.

Die Befragten sehen es als gegenwärtige Herausforderung im Ehrenamt an, sich auf andere Aufgaben, Themen und Menschen einzulassen. Eine weitere Herausforderung besteht in der Vereinbarkeit von Ehrenamt und Beruf. Die zeitliche Verfügbarkeit spielt dabei in dreifacher Hinsicht eine Rolle: wenn es darum geht, selbst Zeit für ein Engagement aufzubringen, wenn es gilt, Ehrenamtliche mit Zeit für ein Engagement zu gewinnen, und wenn Unternehmen gefragt

sind, Zeit für ehrenamtliches Engagement zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus ist der Umgang mit der Freiwilligkeit eine Herausforderung, da in hohem Masse Überzeugungsarbeit geleistet werden muss. Die sinkende Bereitschaft, sich zu engagieren, macht es umso erforderlicher, die Freiwilligen zu einer langfristigen Mitarbeit zu motivieren. Mit Blick auf die Zukunft nennen die Befragten neben dem Umgang mit der abnehmenden Bereitschaft, sich zu engagieren, sowie der Vereinbarkeit von Ehrenamt und Beruf – was sich als eine Fortführung der gegenwärtigen Aufgaben auffassen lässt – die Stärkung des gesellschaftlichen Engagements. Damit der Zusammenarbeit der Bürger positive Effekte verbunden sind, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern, wird die Stärkung des gesellschaftlichen Engagements als wichtig angesehen. Somit werden auch im ehrenamtlichen Bereich Aspekte der sozialen Dimension der Nachhaltigen Entwicklung thematisiert.

Als übergeordnetes Thema der anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft lässt sich der soziale Zusammenhalt identifizieren. Gesellschaftliche Kohäsion, die bereits bei den anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im Ehrenamt angesprochen wurde, ist ein zentraler Aspekt der sozialen Nachhaltigkeit. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Individualisierung werden die Übernahme von Verantwortung für die Gesamtgesellschaft sowie staatsbürgerliches Engagement als besonders wichtig erachtet. Auch die Folgen der Digitalisierung und damit einhergehend die Veränderung von Interaktion und Kommunikation stellen Herausforderungen dar. Weiterhin werden die Polarisierung sowie das Auseinanderdriften der Gesellschaft als Herausforderung empfunden.

Zur Bewältigung all dieser Herausforderungen erachten die Experten eine breite Grundbildung als zentrales Fundament, gerade vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens. Gleichzeitig wird die Wichtigkeit überfachlicher Kompetenzen deutlich. Selbstkompetenzen wie Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, Selbstwirksamkeit sowie Rollendistanz, die bisher nicht im MAR enthalten sind, werden als wesentlich angesehen. Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit sich selbst, die oft im Rahmen anderer überfachlicher Kompetenzen relevant sind und ein reflektiertes, verantwortungsvolles Handeln ermöglichen, gewinnen an Bedeutung. So ist Selbstwirksamkeit für die Zieldimensionen Problemlösefähigkeit, Lernkompetenz und Selbstständigkeit wichtig und kann diesen zumindest als Teilaspekt zugeordnet werden. Selbstreflexion ist für die Zieldimensionen Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Konfliktbewältigung, Kritikfähigkeit, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit von Relevanz. Sie lässt sich wiederum zumindest als deren Teilaspekt verstehen. Gerade auch im Umgang mit und der Nutzung von neuen Medien gewinnt reflektiertes Handeln an Bedeutung, da es zentral ist, sich der Auswirkungen des eigenen Verhaltens, vor allem der Kommunikation im Netz und der Preisgabe von

Daten, bewusst zu sein. Dies würde eine Aufnahme von Zieldimensionen wie Selbstakzeptanz, Selbstwert und Selbstreflexion in die Bildungsziele des MAR rechtfertigen und zu einer stärkeren Betonung der überfachlichen Kompetenzen führen.

Differenziertes Denken und Lernbereitschaft, die bereits Bestandteile des MAR (1995) sind, sehen die Experten als ebenso zentral an. Oftmals ökonomisch geprägte Problem- und Entscheidungssituationen erfordern neben ökonomischen Kenntnissen strategische und analytische Fähigkeiten sowie Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, d. h. die Fertigkeit, differenziert zu denken, um zu gut durchdachten Lösungen zu kommen. Da auch überfachliche Kompetenzen inhaltsgebunden sind, kann das Fach Wirtschaft und Recht differenziertes Denken sowie Problemlösefähigkeit besonders gut fördern und so einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung dieser Kompetenzen leisten.

Im Bereich der sozialen Kompetenzen werden übereinstimmend sowohl bei den benötigten als auch bei den zu vermittelnden Kompetenzen Kooperationsfähigkeit, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit als essenziell erachtet. Die besonders häufig genannten Kompetenzen spiegeln wider, dass mündige Bürgerinnen und Bürger in Anbetracht von Digitalisierung, Technologisierung, Globalisierung und weiteren gesellschaftlichen Herausforderungen wie Klimawandel oder Ressourcenknappheit sowie zunehmend vielfältigeren Gesellschaften die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, Reflexionsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit benötigen. Im Rahmen von Digitalisierung und Globalisierung werden die Zusammenhänge komplexer und sind schwerer zu verstehen. Um sie zu durchschauen, bedarf es ökonomischer und rechtlicher Kenntnisse sowie der Fähigkeit, kritisch, differenziert und vernetzt zu denken. Der Umgang mit Komplexität und die Förderung des systemischen Denkens sind zentrale Elemente der ökonomischen Bildung. Somit leistet das Fach Wirtschaft und Recht auch einen wichtigen Beitrag bei der Ausbildung des vernetzten und kritischen Denkens.

Das herausgearbeitete Bildungsverständnis entspricht einer ganzheitlichen Bildung, die die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Fähigkeit, mit neuen Herausforderungen und einer offenen Zukunft umzugehen, fördert. Neben Fachwissen ist deshalb Wertorientierung zentral. Werte sind Überzeugungen und Haltungen, wie beispielsweise Toleranz, Aufrichtigkeit in der Kommunikation, Gerechtigkeit oder – auf gesellschaftlicher Ebene – Demokratie, die Orientierung zwischen verschiedenen Handlungsalternativen bieten (Ćurko et al., 2015). Fragen von Gerechtigkeit sind für viele – wiederum oft wirtschaftlich und rechtlich geprägte – Lebensbereiche bedeutsam, z. B. dann, wenn es um Mitbestimmung in Unternehmen, Steuergerechtigkeit oder die gerechte Bemessung einer Strafe geht. Die Wertorientierung legt die Grundlage

für ein selbstbestimmtes Leben, das Empathie sowie gesellschaftliche Verantwortung umfasst und in dem die Orientierung in einer zunehmend komplexeren Welt möglich ist. Wirtschaftliche Bildung soll dazu beitragen, dass Lernende wirtschaftliche Zusammenhänge und deren Auswirkungen sowohl für den Einzelnen als auch die Gesellschaft als soziales Handeln, das mit Pflichten verbunden ist, verstehen, und sie so zu verantwortlichem Handeln innerhalb der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung befähigen. Um immer wieder mit neuen Herausforderungen umgehen zu können, bedarf es der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen.

Die benötigten Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben, wie sie die Experten genannt haben, lassen sich mit relativ grosser Übereinstimmung in den Zieldimensionen des MAR (1995) finden. Auf dieser empirischen Grundlage liegt der Schluss nahe, dass zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben nur wenige „neue“ – im Sinne von bisher noch nicht im MAR (1995) vorhandenen – überfachliche Kompetenzen benötigt werden. Überraschend ist, dass Kompetenzen wie Kreativität, Lernkompetenz und Handlungsfähigkeit/Selbstständigkeit in den Antworten nur sehr wenig vorkommen. Gerade neuartige Problemstellungen erfordern innovative und kreative Lösungen, eigenverantwortliches Handeln sowie Selbstständigkeit. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Befragten die Kooperationsfähigkeit als zentral ansehen und für gemeinsame Problemlösungsprozesse, die Synergien erzielen sowie zu innovativen Lösungen führen, als wichtiger erachten als die individuelle Selbstständigkeit oder in dieser gar einen Gegensatz zu ihr sehen. Eine weitere mögliche Erklärung könnte eine auf das jeweilige Teilsystem der Gesellschaft begrenzte Perspektive der Experten sein.

Was die Sozialkompetenzen betrifft, werden Konfliktbewältigung und Kritikfähigkeit nur wenig genannt. Auch das ist erstaunlich, da Moderation als eine anspruchsvolle Aufgabe hingegen sehr wohl vorkommt. Moderation beinhaltet den Ausgleich unterschiedlicher Interessen und damit auch inhärent Konflikte und Momente der Kritik. Sich wandelnde Führungsmodelle, die stärker auf Partizipation ausgerichtet sind, erfordern ebenso Kritikfähigkeit. Dass Konfliktbewältigung und Kritikfähigkeit nur wenig genannt werden, erstaunt gerade auch vor dem Hintergrund, dass Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit die beiden bedingen.

Fächerübergreifende Kompetenzen umfassen neben Fähigkeiten explizit auch Einstellungen, Bereitschaften, Motivationen oder Wertvorstellungen (Maag Merki, 2004a). Diese erwähnen die Befragten ebenfalls, allerdings in unterschiedlichem Ausmass. Während dies bei den Fähigkeiten, Wertvorstellungen und Bereitschaften häufig der Fall ist, wird die Motivation weniger und eher implizit thematisiert. Leistungsmotivation ist bei den Zieldimensionen Prob-

lemlösefähigkeit, Handlungsfähigkeit/Selbstständigkeit und Leistung relevant. Allerdings werden diese Zieldimensionen kaum von den Befragten genannt, was eine mögliche Erklärung dafür ist, dass auch Motivation seltener erwähnt wird.

Auf der Grundlage der empirischen Untersuchung lässt sich sagen, dass eine breite Grundbildung weiterhin wichtig ist, die überfachlichen Kompetenzen jedoch an Relevanz gewinnen. Zentrale Kompetenzen im Umgang mit sich selbst sind bislang nicht in die Bildungsziele des MAR (1995) einbezogen worden. Diese tragen in wesentlichem Masse zur Persönlichkeitsentwicklung bei und werden vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen bedeutsamer. Gleichzeitig werden etliche überfachliche Kompetenzen, die im MAR (1995) enthalten sind, von den Befragten wenig oder gar nicht genannt, obwohl sie bei der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben bedeutsam sind. Insofern lässt sich die Frage, ob das MAR noch zeitgemäss ist, auf der Grundlage der empirischen Untersuchung nur dahingehend beantworten, dass die Ergebnisse eine Aufnahme der oben dargestellten Selbstkompetenzen nahelegen. Es sind hingegen keine endgültigen Aussagen dazu möglich, ob die nicht genannten Kompetenzen weiterhin im MAR enthalten sein sollten oder nicht.

Globale Herausforderungen wie die Nachhaltige Entwicklung und die Digitalisierung, welche die anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben wesentlich prägen, machen eine Neuorientierung der wirtschaftlichen Bildung notwendig. In Volkswirtschaftslehre ist eine Auseinandersetzung mit den ethischen Grundlagen der Nachhaltigkeit und den ökonomischen Fragestellungen im Kontext der Nachhaltigkeit, die gesellschaftliche Belange und die Verantwortung gegenüber der Umwelt thematisieren, unerlässlich, um Maturandinnen und Maturanden auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben vorzubereiten. Ökonomische Bildung für Nachhaltige Entwicklung trägt damit zur gesellschaftlichen Partizipation bei. Verantwortliches wirtschaftliches Handeln ist aber auch bei den betriebswirtschaftlichen Inhalten zu thematisieren. Gesellschaftliche Herausforderungen führen zu Druck auf Organisationen, Verantwortung für die gesellschaftlichen Folgen ihres Handelns zu übernehmen und dementsprechend auch die Wertschöpfungsketten in den Blick zu nehmen. Organisationen müssen sowohl die Umweltsphären als auch die Erwartungen der Anspruchsgruppen bei Entscheidungen umfassend analysieren und ökonomische und normative Zielkonflikte reflektieren. Dies macht einen Einbezug der Themen „Wirtschaft- und Unternehmensethik“ sowie „gesellschaftliche Verantwortung von Organisationen“ in die Betriebswirtschaftslehre notwendig. Aus der Digitalisierung und dem damit verbundenen dynamischen Wandel der Arbeitswelt resultieren neue Arbeitsformen und -modelle sowie ein verändertes Verständnis von Führung, so dass diese

Themen in der Betriebswirtschaftslehre entsprechend thematisiert werden müssen. Die gesellschaftliche Pluralisierung lässt die Auseinandersetzung mit den Grundprinzipien des Rechtsstaates wichtiger werden. Die Digitalisierung führt zu einer steigenden Bedeutung der Fragen des Schutzes der Privatsphäre und damit des Datenschutzes. Veränderungen von Arbeitsformen und -modellen wirken sich auf das Arbeitsrecht aus. Diese Themen sollten deshalb in die Rechtskunde aufgenommen werden, bzw. im Fall der Menschenrechte mit verändertem Bezug zur Nachhaltigkeit und Ethik thematisiert werden.

Das Fach Wirtschaft und Recht kann somit einen bedeutenden Beitrag zur breiten Allgemeinbildung sowie zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen, die zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben benötigt werden, leisten. Um Zusammenhänge zu verstehen und vernetzt denken zu können – und beides wird wichtiger –, bedarf es nach wie vor einer gut strukturierten Allgemeinbildung.

Im Folgenden wird im Sinne einer kritischen Würdigung dargelegt, welche offenen Fragen vorhanden sind und welche Forschungsdesiderata bestehen.

Einige Themen, die sich als gesellschaftliche Herausforderungen in den Studien finden lassen, kommen im Interviewmaterial nicht vor. So wird die ökologische Dimension der Nachhaltigen Entwicklung in den Interviews kaum erwähnt. Diese ist jedoch in allen grossen Studien ein Thema. Es ist die Frage zu stellen, warum sie kaum erwähnt wird. Weitere Forschung müsste stärker an der Wahrnehmung ökologischer Aspekte ansetzen.

Diversität und der Umgang mit Multikulturalität sind wichtig. Sie werden mit der ungebrochen voranschreitenden Internationalisierung weiter an Relevanz gewinnen. In den Interviews wird zwar Heterogenität, nicht aber Diversität thematisiert. Ebenso wenig werden der demographische Wandel und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Gesellschaft, den Arbeitsmarkt und das Gesundheitswesen thematisiert. Das vorliegende Forschungsdesign konnte die Aufgaben im privaten Bereich nicht mit abdecken. Als Einstieg wurden zwar Fragen zum privaten Bereich gestellt, diese liessen sich aber in diesem Rahmen nicht auswerten. Erfasst werden konnten Aufgaben im ehrenamtlichen Bereich und Milizsystem, die Tätigkeiten des Privatbereichs oder privatrechtliche Tätigkeiten in gewisser Weise abbilden, nicht aber weitere anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben einer Privatperson, da nicht die Person, sondern der Funktionsträger als Experte angesprochen war. Eine empirische Forschung zu Aufgaben im privaten Bereich steht daher noch aus, wäre aber wichtig, weil in diesem Bereich ebenfalls anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben bestehen.

Da die Nachhaltige Entwicklung und die Digitalisierung die anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben wesentlich prägen, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf den

Unterrichtshalten, die zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben in diesen Bereichen besonders beitragen. Weil diese Themen bisher nicht Gegenstand des gesamtschweizerischen Rahmenlehrplans und der auf dieser Grundlage erlassenen kantonalen Lehrpläne sind, werden die neu in die gymnasiale Bildung aufzunehmenden Unterrichtsinhalte in den Blick genommen. Somit wurde nicht betrachtet, wie die bestehenden Inhalte weiterzuentwickeln sind. Dies wäre aber ebenfalls eine wichtige Frage, die einer weitergehenden Untersuchung bedürfte. Da Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit dem Lehrplan 21 Eingang in die Sekundarstufe I gefunden hat, wäre es sinnvoll, zu untersuchen, über welche Kenntnisse die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I verfügen und wie sich dies auf die Bildungsinhalte des Gymnasiums auswirkt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit erlauben eine differenzierte Beantwortung der Forschungsfragen. So konnte ein konkretes Verständnis von anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben, die sich sowohl dem Einzelnen als auch der Gesellschaft im beruflichen sowie im ehrenamtlichen Bereich und im Milizbereich stellen, herausgearbeitet werden. Ebenso konnte klar entwickelt werden, welche Kompetenzen zur Lösung dieser Aufgaben benötigt werden und worin der Beitrag der Schule im Allgemeinen und des Fachs Wirtschaft und Recht im Speziellen zur Vorbereitung auf diese Aufgaben besteht. Weitere Forschung in den oben aufgezeigten Bereichen ist notwendig und kann dazu beitragen, die Ergebnisse weiterzuentwickeln und zu präzisieren.

Es konnte gezeigt werden, dass anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft in vielen Bereichen und unterschiedlichen Kontexten der Gesellschaft bestehen. Zur Lösung dieser Aufgaben wird eine breite Allgemeinbildung benötigt, in der den überfachlichen Kompetenzen eine zunehmende Bedeutung zukommt. Dabei sind zentrale Selbstkompetenzen bisher nicht im MAR (1995) enthalten. Die empirische Fundierung des Verständnisses, was anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft sind, und damit die Fundierung eines der Hauptziele der gymnasialen Bildung sowie die Klärung, welche Bildung und welche Kompetenzen benötigt werden, um diese Aufgaben zu bewältigen, stellen eine Grundlage für die Weiterentwicklung des MAR und den fachdidaktischen Diskurs in Wirtschaft und Recht dar.

Literatur

- Abdul-Hussain, S. & Hofmann, R. (2013). Begriffserklärung Diversität. <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/begriffserklaerung.php> (18.05.2019)
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. (2017). Volition. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1802
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. (2018). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (Hrsg.). Motivation und Handeln. 5. Auflage. Berlin: Springer, S. 355–388
- Ackermann, N. (2019). Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung. Dissertation. Universität Zürich. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/175377/>. (25.07.2020)
- Adler, T. & Salvi, M. (2017). Wenn die Roboter kommen. Avenir Suisse. <https://www.avenir-suisse.ch/publication/wenn-die-roboter-kommen/> (01.12.2017)
- Aepli, M., Angst, V., Iten, R. et al. (2017). Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung. Bern: SECO
- Akreml, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265–282
- Altenburger R. & Schmidpeter, R. (2018). Die gesellschaftliche Verantwortung von Familienunternehmen. Strategische Herausforderungen im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. In: Altenburger, R., Schmidpeter, R., (Hrsg.) CSR und Familienunternehmen. Gesellschaftliche Verantwortung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, Berlin: Springer, S. 2-16
- Altermatt, S. (2020). Stimmbürger am Limit. In: BZ Basel, 19.11.2020
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008). Überfachliche Kompetenzen. Universität Zürich
- Auhagen, A. (1999). Die Realität der Verantwortung. Göttingen: Hogrefe
- Auhagen, A. (2002). Kompetenz und Verantwortung. In: Zeitschrift für Personalforschung, 16, Heft 2, S. 230–249
- Baar, R.; Schönknecht, G. (2018). Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz
- Bartmann, S. (2006). „Flüchten oder Bleiben?“ Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bartmann, S., Pfaff, N. & Welter, N. (2012). Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, Heft 6, S. 772–783

- Bartmann, S. & Pfaff, N. (2013). Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität. Ansätze zu einem Kulturvergleich. In: Hummrich, M. & Rademacher, S. (Hrsg.). Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: Springer, S. 241–256
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2020). Selbstdisziplin. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 19. Auflage. Bern: Hogrefe. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/selbstdisziplin/> (13.05.2020)
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, N., Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.). Die Zukunft der Bildung, Frankfurt: Suhrkamp, S. 100–150
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2007). Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCdt.pdf> (05.11.2018)
- Beck, B. (2001). Volkswirtschaftslehre verstehen. Zürich: vdf, Hochschulverlag AG an der ETH Zürich
- Beck, B. (2019). Volkswirtschaftslehre verstehen. 10. Auflage. Zürich: vdf, Hochschulverlag AG an der ETH Zürich
- Beckerman, W. (1971). „The Desirability of Economic Growth“. In: Kaldor, N. (Hrsg.). Conflicts in Policy Objectives. Oxford: Basil Blackwell, S. 38–61.
- Beckerman, W. (1974). In Defence of Economic Growth. London: Jonathan Cape.
- Beckmann, J. & Kossak, T. (2018). Motivation und Volition im Sport. In: Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (Hrsg.). Motivation und Handeln. 5. Auflage. Berlin: Springer, S. 615–640
- Behrendt, S.; Göll, E. & Korte, F. (2018). Effizienz, Konsistenz, Suffizienz Strategieanalytische Betrachtung für eine Green Economy. Berlin: Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung gemeinnützige GmbH
- Benner, D. (2005). Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, Heft 4, S. 563–575
- Berghaus, M. (2005). Die Massenmedien der Gesellschaft – beobachtet von Niklas Luhmann. In: Runkel, G. & Burkart, G. (Hrsg.). Funktionssysteme der Gesellschaft. Beiträge zur Systemtheorie von Niklas Luhmann. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–221
- Bergius, R. (2020) Kenntnisse. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kenntnisse#search=e4cce1ed06e8f6bf236eb9bb90b7bd24&offset=0> (05.07.2020)
- Bierhoff, H.-W. (2017). Kommunikation. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe. S. 909f.
- Bierhoff, H.-W. (2017). Soziale Verantwortung. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1584

- Binswanger, H.C. (1972). Eine umweltkonforme Wirtschaftsordnung. In: Walterskirchen, M.P. (Hrsg.). Umweltschutz und Wirtschaftswachstum. Referate und Seminarergebnisse des ersten Symposiums für wirtschaftliche und rechtliche Fragen des Umweltschutzes an der Hochschule St. Gallen. 19. bis 21. Oktober 1971. München: BLV. S. 127–141.
- Bittner-Fessler, A. & Häfeler, M. (2018). Kommunikation für junge Unternehmen. Ein Praxishandbuch für Existenzgründer und Start-ups. Wiesbaden: Springer Gabler
- BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004). Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115. Bonn: BLK
- Blöbaum, B., Nölleke, D., & Scheu, A. M. (2016). Das Experteninterview in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.) Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 175–190
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). Wörterbuch der Pädagogik. 17. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33–70
- Bonati, P. (2017). Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne. Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven. Bern: hep
- Bosse, D. (2009). Zur Zukunft des allgemeinbildenden Gymnasiums. In: Bosse, D. (Hrsg.). Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–28
- Bouley, F. (2017). Kompetenzerwerb im Rechnungswesenunterricht. Eine Untersuchung in einer bilanzmethodischen und wirtschaftsinstrumentellen Lehr- Lernumgebung. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Brandstätter, V. (2017). Persistenz. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1252–1253
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R., Lozo, L. (2018). Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Breu, T., Bergöö, M., Bürgi Bonanomi, E. & Fässler, M. (2017). Die Schweiz und die Agenda 2030 – Diskussionspapier zur Umsetzung der Ziele für Nachhaltige Entwicklung in und durch die Schweiz. Sustainable Development Solutions Network (SDSN) Switzerland. http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2017/09/SDSN_DiscussionPaper_Aug2017_DE_web.pdf (19.03.2019)
- Breyer-Mayländer, T. (2018). Das Streben nach Autonomie. Reflexionen zum digitalen Wandel. Baden-Baden: Nomos

- Bundesamt für Raumentwicklung (ARE) (2018). Die Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch die Schweiz. Bestandsaufnahme der Schweiz als Grundlage für den Länderbericht 2018. <https://www.are.admin.ch/are/de/home/medien-und-publicationen/publikationen/nachhaltige-entwicklung/die-umsetzung-der-agenda-2030-fur-nachhaltige-entwicklung-durch-.html> (16.05.2019)
- Bundesamt für Statistik (2016a). Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Kantone der Schweiz 2015–2045. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/zukuenftige-entwicklung.assetdetail.277090.html> (31.05.2019)
- Bundesamt für Statistik (2016b). Indikatoren der Lebensqualität. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/city-statistics/indikatoren-lebensqualitaet.html> (02.11.20)
- Bundesamt für Statistik (2018a). Religionen. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.html> (15.07.2017)
- Bundesamt für Statistik (2018b). Bildungsinstitutionen. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsinstitutionen.html> (15.07.2017)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 15/6014. Deutscher Bundestag <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (20.05.2019)
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit. (Hrsg.). (2014). Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. Eine Orientierungshilfe für Kernthesen und Handlungsfelder des Leitfadens DIN ISO 26000 (Hrsg.) https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/csr_iso26000_broschuere_bf.pdf (01.03.2020)
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2019). Die 2030-Agenda für Nachhaltige Entwicklung. <https://www.bmu.de/themen/nachhaltigkeit-internationales/nachhaltige-entwicklung/2030-agenda/> (16.03.2019)
- Bundeszentrale für politische Bildung (o. J.). Gesellschaft/Sozialstruktur. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202030/gesellschaft-sozialstruktur?p=all> (01.06.2019)
- Buse, L. & Pawlik, K. (1996). Konsistenz, Kohärenz und Situationsspezifität individueller Unterschiede. In: Pawlik, K. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 8, Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Band 1. Grundlagen und Methoden der differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 269-300
- Castells, M. (2011). Die informationelle Gesellschaft. In: Steinbicker, J. (Hrsg.). Zur Theorie der Informationsgesellschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Chomsky, N. (1969). Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt: Suhrkamp

- Criblez, L. (2014). Lehrplan: ein Plan – verschiedene Funktionen und verschiedene Adressaten. Referat an der Kick-Off-Veranstaltung für die Lehrplangruppen zur Revision des kantonalen Lehrplans für die Maturitätsschulen des Kantons Bern, am 16. Oktober 2014 in Bern. https://www.uzh.ch/blog/ife-hbs/files/2016/01/LPI_GymBern_Kickoff_Referat_Criblez_definitiv_141016.pdf (05.09.2018)
- Ćurko, B. et al. (2015). Ethische Bildung und Werteerziehung. Handbuch für Lehrkräfte und Erzieher/innen an europäischen Schulen und Kindergärten. 10. Auflage. Graz: LogoMedia
- Daly, H.E. (1991). *Steady-state economics*. 2. Auflage. Washington: Island Press
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 2344
- D-EDK (2014). Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Lehrplan 21: Sprachregionaler Lehrplan für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone. <https://www.lehrplan.ch/> (04.09.2018)
- Deutschmann, C. (1999). Money makes the world go round: Die Rolle der Wirtschaft. In: Schimank, U. & Volkmann, U. (Hrsg.). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 51–67
- Diemand, S., Jansen, J. & Köhn, R. (27. März 2020). Adidas und Puma setzen Mietzahlungen aus. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/corona-folgen-adidas-und-puma-setzen-mietzahlungen-aus-16699574.html> (27.03.20)
- Dimitrova, D. (2008). Das Konzept der Metakompetenz. Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Autoindustrie. Wiesbaden: Gabler
- Dörig, R. (1994). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt: Rosch-Buch
- Dörig, R. (1996). Ersetzen Schlüsselqualifikationen das Wissen? In: Gonon, P. (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer, S. 81–88
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). (Hrsg.). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In: *Forschung & Lehre, Supplement, Heft 9*, S. 1–14. <https://www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/studiumgenerale/11.04.12.pdf> (16.07.2016)
- Dörpinghaus, A. (2015). Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, Heft 4, S. 464–479
- Dresing, T. & Pehl, T. (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 7. Auflage. Marburg: Eigenverlag

- Drucker, P. (1974) *Management. Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Harper & Row
- Dubs, R. (1968). *Das Wirtschaftsgymnasium. Ein Beitrag zu den Problemen eines neuen Mittelschultyps aus schweizerischer Sicht*. St. Gallen: Polygraphischer Verlag
- Dubs, R. (1983). *Wirtschaftliche Bildung an unseren Schulen – Reflexionen zu einem alten Thema*. In: Dubs, R. (Hrsg.). *10 Jahre IWP. Beiträge zu Fragen der wirtschaftlichen Bildung an Schulen und der Ausbildung von Handelslehrern (Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Band 14)*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, S. 79–109
- Dubs, R. (1985). *Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft (Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Band 16)*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes
- Dubs, R. (1996). *Schlüsselqualifikationen – werden wir erneut um eine Illusion ärmer?* In: Gonon, P. (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer, S. 49–57
- Dubs, R. (1998). *Volkswirtschaftslehre. 7., aktualisierte Auflage*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner
- Dubs, R. (2011). *Didaktik der Betriebswirtschaftslehre: Der gesellschaftliche Beitrag des Unterrichts in Betriebswirtschaftslehre an Wirtschaftsschulen* In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.). *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–167
- Dubs, R. (2019a). *Wirtschaftslehre an Gymnasien*. In: Holtsch, D., Oepke, M. & Schumann, S. (Hrsg.). *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven*. Bern: hep
- Dubs, R. (2019b). *Normatives Management. Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Unternehmensführung und -aufsicht*. 4 Auflage. Bern: Haupt
- Dubs, R. (2020). *Wirtschaftslehre am Gymnasium*. In: *Gymnasium Helveticum*. 4/2020. S. 15–16
- Eberle, F. (1996). *Didaktik der Informatik bzw. einer informations- und kommunikationstechnologischen Bildung auf der Sekundarstufe II*. Aarau: Sauerländer
- Eberle, F. (1997). *Fehlentwicklungen um das neue Grundlagenfach Wirtschaft und Recht – oder ein Beispiel von Trägheit an Gymnasien bei Neuerungen*. In: *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, Heft 5/1997, S. 347–357
- Eberle, F. (1999). *Die Probleme mit dem neuen Grundlagenfach „Wirtschaft und Recht“ – oder ein Beispiel verwässerter Innovationen am Gymnasium*. In: *Gymnasium Helveticum*, Heft 1/1999, S. 16–23
- Eberle, F. (2006). *Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung*. In: *Gymnasium Helveticum*, Heft 3/2006, S. 16–23
- Eberle, F. (2012). *Das Projekt „Basale fachliche Studierkompetenzen“*. In: *Gymnasium Helveticum*, Heft 4/2012, S. 6–12

- Eberle, F. (2013a). Kompetenzentwicklung in Gymnasien im Spannungsfeld von Studierfähigkeit und vertiefter Gesellschaftsreife. In: Seufert, S. & Metzger, Ch. (Hrsg.). Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für D. Euler. Paderborn: Eusl, S. 116–129
- Eberle, F. (2013b). Allgemeine Studierfähigkeit durch breite Allgemeinbildung. Empirische Evidenz aus der schweizerischen EVAMAR-II-Studie. In: Schneider-Taylor, B. Bosse, D. & Eberle, F. (Hrsg.). Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna. Weinheim: Beltz Juventa, S. 44–62
- Eberle, F. (2015). Die Förderung ökonomischer Kompetenzen zwischen normativem Anspruch und empirischer Rationalität – am Beispiel der Schweizer Sekundarstufe II. In: Empirische Pädagogik, 29. Jahrgang. Heft 1. S. 10-34
- Eberle, F. (2019). Das Gymnasium – modern oder altbacken? Zur Zukunft der gymnasialen Matura. In: Gymnasium Helveticum, Heft 1/2019. S. 6d –10 d
- Eberle, F. (2020). Expertise zum Zeitpunkt der Wahl des Schwerpunktfachs zuhanden des Bildungsdepartements des Kantons St. Gallen. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft
- Eberle, F. & Brüggenbrock, C. (2013). Bildung am Gymnasium. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: EDK
- Eberle, F. & Schumann, S. (2013). Ökonomische und weitere Kompetenzen von Deutschschweizer Berufsmaturanden und Gymnasiasten im Vergleich. In: Gymnasium Helveticum, Heft 3/2013, S. 18–22
- Eberle, F. & Schumann, S. (2014). Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 17/2014. S. 103-126
- Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF). <http://www.zora.uzh.ch> (04.07.2017)
- Eberle, F., Brüggenbrock, C., Rüede, C., Weber, C. & Albrecht, U. (2015). Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK. Zürich: Eigenverlag
- EDA (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten) (2018). Die Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch die Schweiz. Länderbericht der Schweiz 2018. Bern. https://www.eda.admin.ch/dam/agenda2030/de/documents/laenderbericht-der-schweiz-2018_DE.pdf (05.01.2019)
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). Lernpsychologie. 7. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- EDK (1994). Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichungen zur Umsetzung. <http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf> (08.02.2017)
- EDK (1995). Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR). Bern: EDK. http://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf (08.02.2017)

- EDK (2007). Teilrevidiertes Maturitätsanerkennungsreglement Bern: EDK. https://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf (08.02.2017)
- EDK (2012a). éducation ch, Nr. 1, April 2012, deutsche Ausgabe. http://edudoc.ch/record/102072/files/education_1_2012_d.pdf (06.06.2014)
- EDK (2012b). Medienmitteilung vom 11.04.2012. <http://www.edk.ch/dyn/24892.php> (06.06.2014)
- EDK (2016). Anhang zum Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik. https://edudoc.ch/record/121436/files/gym_maturitaet_basale_komp_anhang_rlp_d.pdf (14.05.2018)
- EDK (2016). Anhang zum Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik. https://edudoc.ch/record/121436/files/gym_maturitaet_basale_komp_anhang_rlp_d.pdf (14.05.2018)
- EDK (2020). Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität <https://www.edk.ch/dyn/12475.php> (20.06.2020)
- éducation 21 (2013). <https://www.education21.ch/de/bne> (22.06.2020)
- Elsen, S. et al. (2015). Die Kunst des Wandels – Ansätze für die ökosoziale Transformation, München: oekom
- Endruweit, G., Trommsdorff, G. & Burzan, N. (Hrsg.) (2014). Wörterbuch der Soziologie. 3. Auflage. Konstanz, München: UVK
- Ernst, H. (2000). Bereit für die Zukunft? Was wir morgen können müssen. Psychologie heute – compact, Heft 182, S. 14–16
- Europäische Kommission. (2011). Eine neue EU-Strategie (2011-14) für die soziale Verantwortung der Unternehmen (CSR). <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0681:FIN:DE:PDF> (01.03.2020)
- EU (Europäische Union). (2018). Amtsblatt der Europäischen Union. Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/v_na/10_EU_Schlusseldokumente/Empfehlung_Schlusselkompetenzen_2018.pdf (20.04.2018)
- Etzioni, A. (1971). Soziologie der Organisation. 3. Auflage. München: Juventa
- Euler, D. (2004). Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Euler, D. (2006). Entwicklung mehrdimensionaler Lehr-Lernumgebungen zur Förderung von überfachlichen Handlungskompetenzen. In: Euler, D. (Hrsg.). Facetten des beruflichen Lernens. Bern: hep, S. 11–17

- Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2008). Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen. Theoretische Fundierung und Anwendung für die Curriculumsentwicklung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 104, Heft 1. S. 16 – 47
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). Wirtschaftsdidaktik. 2. Auflage. Bern: Haupt
- Europäische Kommission (2006). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (18.06.2018)
- Europäische Kommission (2018). Schlüsselkompetenzen. http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_de (18.06.2018)
- Europäische Kommission (2019). Der europäische Grüne Deal. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1596443911913&uri=CELEX:52019DC0640#document2> (16.10.2020)
- Expertengruppe zur Zukunft Datenbearbeitung und Datensicherheit (2018). Bericht der Expertengruppe zur Zukunft der Datenbearbeitung und Datensicherheit. Bern: Eidgenössisches Finanzdepartement. <https://www.news.admin.ch/newsd/message/attachments/53591.pdf> (20.11.2020)
- Falk, A. (2001). Homo oeconomicus versus homo reciprocans. Ansätze für ein neues wirtschaftspolitisches Leitbild? Universität Zürich, CESifo, CEPR. Institut für Empirische Wirtschaftsforschung
- Fend, H. (1997). Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern: Huber
- Flick, U. (2000). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Flick, U., Karddorff, E. von, Steinke, I. (2009). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., Karddorff, E. von, Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29
- Forneck, H. (1992). Bildung im informationstechnischen Zeitalter. Aarau: Sauerländer
- Forst, R. (2003). Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Forst, R. (2011). „Dulden heißt beleidigen“. Toleranz, Anerkennung und Emanzipation. <https://www.wzb.eu/system/files/docs/tsr/cgc/forst-paper.pdf> (24.04.2019)
- Freitag, M., Manatschal, A., Ackermann, K. & Ackermann, M. (2016). Freiwilligen-Monitor Schweiz. Zürich: Seismo
- Frenzel, A., Götz, T. & Pekrun, R. (2015). Emotionen. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 201–226

- Friedrich, M. (2018). Ethik im Wirtschaftsunterricht. Workshop Wirtschaftsphilologentagung 2018. https://www.schulewirtschaft-akademie.de/fileadmin/user_upload/SchuleWirtschaft-Akademie/PDF/Tagungen/WiPhi_2018/Wirtschaftsphilologentagung_2018_Workshop2_Praes.pdf (03.07.2019)
- Frosch, U. (2012). Pädagogische Diagnostik im Spiegel klassischer Lerntheorien. Aktuelle Herausforderungen im Kompetenzdiskurs angesichts einer „Theorie-Methoden-Passung“ In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe Nr. 22, S. 1–15 http://www.bwpat.de/ausgabe22/frosch_bwpat22.pdf (02.07.2017)
- Gabler Wirtschaftslexikon (2017). Netzwerk. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/netzwerk.html#definition> (03.07.2017)
- Giesecke, H. (2004). Einführung in die Pädagogik. 7. Auflage. Weinheim, München: Juventa
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Global Compact (2017). Deutschland 2030 – Wie können wir die SDGs umsetzen? <http://www.macondo.de/produkt/deutschland-2030-wie-koennen-wir-die-sdgs-umsetzen/> (15.03.2019)
- Gomez, P. & Meynhardt, T. (2014). Public Value – Gesellschaftliche Wertschöpfung als unternehmerische Pflicht. In: C. von Müller, von C. & Zinth, C.-P. (Hrsg.). Managementperspektiven für die Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden
- Grimm, P. (2013). Digitale Ethik – wozu brauchen wir sie? Stuttgart: Institut für digitale Ethik, Hochschule der Medien. <https://www.digitale-ethik.de/institut/digitale-ethik> (25.04.2019)
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Peter Lang, Europäische Verlag der Wissenschaften
- Grob, U., Maag Merki, K. & Büeler, X. (2003). Young adult survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25, Heft 2, S. 309–330
- Gruber, E. (2009a). Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein-)Bildung. In: Zeitschrift EB Erwachsenenbildung, Heft 2/2009, S. 75–79. http://www.g.uniklu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung_Humboldt (23.06.2016)
- Gruber, E. (2009b). Kurze Geschichte des Bildungsbegriffs. https://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber_Elke_Bildung.pdf (20.04.2016)
- Gymnasium Helveticum (1985). Kommission Gymnasium-Universität (KGU). Ein zeitgemäßes Gymnasial- und Maturitätsziel: 10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der Maturitätsanerkennungsverordnung (Artikel 7 der MAV). In: Gymnasium Helveticum, Heft 2/1985, S. 58–67

- Haack, A. (2018). Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Habermas, J. (1981a). Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, J. (1981b). Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Häcker, H. (2020) Fähigkeit. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/faehigkeit> 805. (07.2020)
- Haller, W., Kölz, A. & Gächter, T. (2008). Allgemeines Staatsrecht, 4. Auflage. Basel: Helbing & Lichtenhahn
- Hargie, O. (2013). Die Kunst der Kommunikation. Forschung – Theorie – Praxis. Bern: Huber
- Hartmann, A. (2002). Zwischen Differenzierung und Integration. Die Entwicklung des Gesundheitssystems in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Hastedt, H. (2012). Toleranz. Stuttgart: Reclam
- Hauff, M. von & Jörg, A. (2013). Nachhaltiges Wachstum. München: Oldenbourg
- Hauff, M. (2015). Nachhaltige Wachstum – ein anderer Weg. In: WISU – Das Wirtschaftsstudium. 7/15. S. 310315
- Hauff, M. von (2018) Fortschrittsdenken in der Ökonomie. Neoklassische Ökonomie versus Nachhaltigkeitsökonomie. In: Hauff, M.von & Nguyen, T. (Hrsg.). Fortschritte in der Nachhaltigkeitsforschung. Baden-Baden: Nomos. S. 932
- Heck, A. (2009). Persönlichkeit, Kontrolle und Stressbewältigung bei beruflich bedingtem Auslandsaufenthalt: Eine Studie in Bangkok. Hamburg: Diplomica
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. In: Motivation and Emotion, 11, S. 101–120
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (Hrsg.) (2018). Motivation und Handeln. 5. Auflage. Berlin: Springer
- Heinze, Thomas (2008). Kultursponsoring, Museumsmarketing, Kulturtourismus. Ein Leitfaden für Kulturmanager. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Helffferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helffferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 559–574

- Hellmann, K.-U. (2005). Spezifik und Autonomie des politischen Systems. Analyse und Kritik der politischen Soziologie Niklas Luhmanns. In: Runkel, G. & Burkart, G. (Hrsg.). Funktionssysteme der Gesellschaft. Beiträge zur Systemtheorie von Niklas Luhmann. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–51
- Henke, R. (2017). Die Demokratie und der Streit um Werte. Wertediskurse im Unterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2008). Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Zeitschrift für Beruf- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4/2008, S. 18–21
- Herzog, W. (1995). Buchbesprechung zu Forneck, H. (1992). Moderne und Bildung – Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. In: Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, Heft 1, S. 98–102
- Heuer, H. (2020). Fertigkeit. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/fertigkeit> (05.07.2020)
- Hillmann, K.-H. (2007). Wörterbuch der Soziologie. 5. Auflage. Stuttgart: Kröner
- Hof, C. (2009). Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.). Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–124
- Humboldt, W. von (1920). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. (1809). In: Flitner, A.; Giel, K. (Hrsg.). Wihlem von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Hurrelmann, K. (1975). Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt
- Institut für Erziehungswissenschaft – Universität Zürich (2013). Studie BiGym – Bildung am Gymnasium. <http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/qgb.html> (05.06.2014)
- Institut für ökonomische Allgemeinbildung (2013). Ökonomische Bildung ist Allgemeinbildung. http://www.ioeb.de/sites/default/files/pdf/bildung__broschuere.pdf (03.06.2019)
- Interessenvertretung gemeinnütziger Organisationen, IGO (2019). Was Nonprofit-Organisationen leisten. <http://gemeinnuetzig.at/gemeinnuetzigkeit/was-gemeinnuetzige-organisationen-bewegen/> (12.10.2018)
- ISO 26000. (2010). https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a395-csr-din-26000.pdf?__blob=publicationFile (01.03.2020)
- Jahn, D. (2012). Kritisches Denken fördern können – Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 7). Aachen: Shaker

- Jonker J., Stark, W. & Tewes, S. (2011) Corporate Social Responsibility und nachhaltige Entwicklung. Springer, Berlin, Heidelberg
- Jude, N. & Klieme, E. (2008). Einleitung. In: Jude, N., Hartig, J. & Klieme, E. (Hrsg.). Kompetenzfassung in pädagogischen Handlungsfeldern (Bildungsforschung, Band 26). Bonn: BMBF, S. 11–18
- Jüttler, M. (2020). Wer studiert Wirtschaft - erfolgreich? Der Einfluss der am Ende der Sekundarstufe II vorliegenden ökonomischen Kompetenzen auf die Studienaspiration, -fachwahl und den -erfolg (Dissertation). Konstanz: University of Konstanz. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-8bsbg68981ct0> (17.07.2020)
- Jung, Eberhard (2010). Kompetenzerwerb. Grundlagen, Erwerb, Überprüfbarkeit. Oldenburg: Wissenschaftsverlag
- Kanning, U. (2009). Diagnostik sozialer Kompetenzen. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe
- Kanton Bern (2017). Tax Info. Ehrenamtliche Tätigkeiten. <http://www.taxinfo.sv.fin.be.ch/taxinfo/display/taxinfo/Ehrenamtliche+T%C3%A4tigkeiten#EhrenamtlicheT%C3%A4tigkeiten-1Grunds%C3%A4tze> (20.11.2017)
- Kast, R. (2015). Wertebasierte Personalführung. In: Wirtschaftsforum, Heft 2/2015, S. 20–21. https://www.diepersonalmanufaktur.de/wp-content/inc/template/aktuelles/WiFo_02_15_20-21.pdf (23.05.2019)
- Kaufmann, C. & Schuerch, R. (2019). Digitalisierung und Privatsphäre im Arbeitsverhältnis – Rechtliche Grundlagen und Problemfelder. Bern: Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR). <https://www.skmr.ch/de/schwerpunkte/menschenrechte-am-arbeitsplatz/digitalisierung-privatsphaere-arbeitsverhaeltnisse/index.html> (20.11.2020)
- Klafki, W. (1964). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. Auflage. Weinheim: Beltz
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Klein, A. (2014). Toleranz und Vorurteil. Zum Verhältnis von Toleranz und Wertschätzung zu Vorurteilen und Diskriminierung. Opladen: Budrich
- Kleinfeld, A. & Kettler, A. (2010). Corporate Responsibility als Managementaufgabe: Implikationen für ein Management gesellschaftlicher Verantwortung. In: Spoun, S. & Meynhardt T. (Hrsg.). Management. Eine gesellschaftliche Aufgabe. Baden-Baden: Nomos. S. 160-174
- Kley, A. (2009). Milizsystem. In: Historisches Lexikon Schweiz. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/043694/2009-11-10/> (02.06.2018)
- Klieme, E & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M. et al. (Hrsg.). Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–32

- Klieme E., Maag Merki, K. & Hartig J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, J. & Klieme E. (Hrsg.). Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin: BMBF, S. 5–16
- Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Bildungsreform, Band 1, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). 4. Auflage. Berlin: BMBF
- Klix, F. (2019). Denken. In: Lexikon der Psychologie – Spektrum der Wissenschaft <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/denken/3226> (10.04.2019)
- Klomfaß, S. (2011). Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000). Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. 4. Auflage. München: Fink
- Knoblauch, H. (2004). Kritik des Wissens. Wissensmanagement, Wissenssoziologie und die Kommunikation. In: Wyssusek, B. (Hrsg.). Wissensmanagement komplex. Berlin: Erich Schmidt, S. 275–289
- Knoblauch, H. (2010). Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenzen. In: Kurtz, T. & Pfadenhauer, M. (Hrsg.). Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–255
- Köhn, R. (13. Januar 2020). Siemens am Pranger. Frankfurter Allgemeine Zeitung. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/kommentar-siemens-am-pranger-16579582.html>. (03.03.20)
- Körtner, U. (2017). Grundkurs Pflegeethik. Maudrich: facultas. wuv
- Koller, H.-Ch. (1997). Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: Koch, L., Marotzki, W. & Schäfer, A. (Hrsg.). Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 45–64
- Koller, H.-Ch. (2011). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Breinbauer, I. M. & Weiß, G. (Hrsg.). Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 108–123
- Koller, H.-Ch. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer
- Konrad, W. & Nill, J. (2001). Innovationen für Nachhaltigkeit. Ein interdisziplinärer Beitrag zur konzeptionellen Klärung aus wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Perspektive. 157/01 Berlin: Schriftenreihe des IÖW
- Kopf, M.; Leipold, J. & Seidl, T. (2010). Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichung für Lehrende. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 16. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung

- Krahé, B. (1992). *Personality and Social Psychology. Towards a Synthesis*. London: Sage.
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Krause, D. (1999). *Luhmann-Lexikon*. 2. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Krause, D. (2005). *Luhmann-Lexikon*. 4. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Kriesi, H. & Rosteck, Y. (2011). Herausforderungen für die Demokratie im 21. Jahrhundert. In: *Die Volkswirtschaft*, 01.01.2011. S. 57–58. <http://dievolkswirtschaft.ch/de/2011/01/kriesi/> (16.05.2016)
- Kropp, A. (2019). *Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung. Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung*. Wiesbaden: Springer Gabler
- Kruber, (2001). *Ökonomische Bildung: Fach oder Prinzip? Die Frage nach dem Spezifikum von Wirtschaftsunterricht im Lernfeld Politik*. <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/kruber.pdf>. (22.08.2020)
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Kudera, W. & Voss, G. G. (Hrsg.) (2000). *Lebensführung und Gesellschaft – Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung*. Opladen: Leske + Budrich
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio: Springer
- Kunzmann, (2012). Das urbane Pentagon von Konsum, Tourismus, Kultur, Wissen und Kreativwirtschaft. In: Brake, K. & Herfert, G. (Hrsg.). *Reurbanisierung. Materialität und Diskurs in Deutschland*. S. 151–165
- Kuttner, M. & Feldbauer-Durstmüller, B. (2018). Qualitativ-empirische Fallstudien zur Corporate Social Responsibility in Familienunternehmen. In: Altenburger, R., Schmidpeter, R., (Hrsg.) *CSR und Familienunternehmen. Gesellschaftliche Verantwortung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation*, Berlin: Springer. S. 17–40
- Ladel, S., Knopf, J. & Weinberger, A. (2018). *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Laitko, H. (2001). Bildung als Funktion einer multioptionalen Gesellschaft. In: *UTOPIE kreativ*, Heft 127, S. 405–415
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz
- Landmann, M. et al. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 46–68
- Laudon, K., Laudon, J. & Schoder, D. (2016). *Wirtschaftsinformatik. Eine Einführung*. 3. Auflage. Halbergmoos: Pearson Deutschland.

- Lederer, B. (2008). Was meint eigentlich BILDUNG ? - Ein Essay über oft vergessene, aber unverzichtbare Dimensionen von Bildung – S. 1-15 https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/was-ist-eigentlich-bildung.pdf (26.06.2019)
- Lehrplan 21 (2014). <https://www.lehrplan.ch/> (10.09.2018)
- Leufke, S. (2016). Normalität. Toleranz. Werturteil. Wie wichtig sexuelle Vielfalt im Unterricht wirklich ist. Marburg: Tectum
- Lexikon der Psychologie – Spektrum der Wissenschaft (2020). Disziplin. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/disziplin/3555> (13.05.2020)
- Lexikon der Psychologie – Spektrum der Wissenschaft (2019). Neugier. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/neugier/10472> (12.04.2019)
- Lexikon der Psychologie – Spektrum der Wissenschaft (2019). Selbstakzeptanz <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/selbstakzeptanz/13854> (09.04.2019)
- Lichtensteiner, H. et al. (2015). Das Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen. 8. Auflage. Bern: Haupt
- Liegle, L. (2010). Wie Kinder Verantwortung lernen. Ein Auftrag an pädagogische Fachkräfte. In: Kindergarten heute, 3_2010, 40. Jahrgang, S. 10-16 <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2010-40-jg/3-2010/wie-kinder-verantwortung-lernen-ein-auftrag-auch-an-paedagogische-fachkraefte/> (01.07.2021)
- Linder, W. (2012). Schweizerische Demokratie. Institutionen, Prozesse, Perspektiven. 3. Auflage. Bern: Haupt
- Littig, B. (2008). Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? Forum Qualitative Sozialforschung, Bd. 9, Nr. 3. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/1000/2173> (07.01.2019)
- Littig, B. & Griebler, E. (2004). Soziale Nachhaltigkeit. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien
- Loerwald, D. (2020). Ökonomische Bildung in Deutschland. Status Quo und Perspektiven. List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik. 45, S.239-253. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s41025-020-00187-z.pdf> (19.07.2020)
- Löw Beer, D. (2016). Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine phänomenographische Untersuchung in der Lehrerinnenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich
- Looser, D. (2011). Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation. Opladen: Budrich
- Loprieno, A. (2015). Wissenschaftspropädeutik Gymnasium ➡ Universität? Vortrag, gehalten an der 4. HSGYM-Herbsttagung. 12. November 2015. Foliensammlung.

- Luhmann, N. (1983). Anspruchsinflation im Krankheitssystem. Eine Stellungnahme aus gesellschaftstheoretischer Sicht. In: Herder Dorneich, P. & Schuller, A. (Hrsg.). Die Anspruchsspirale. Schicksal oder Systemdefekt? Stuttgart: Kohlhammer, S. . 28–49
- Luhmann, N. (1994). Systemtheorie und Protestbewegungen. Ein Interview. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen. Soziale Bewegungen und soziologische Theorie. Heft 2/1994, S. 53–69
- Luhmann, N. (1998). Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp
- Luhmann, N. (2002). Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Lutz, G. (2017). Reflexion. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1491f.
- Maag Merki, K. (2002). Evaluation Mittelschulen. Überfachliche Kompetenzen. Zürich: Pädagogisches Institut Zürich
- Maag Merki, K. (2004a). Fächerübergreifende Kompetenzen. In: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1. Bern, S. 208–226 (02.04.2018)
- Maag Merki, K. (2004b). Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, Heft 2, März/April 2004, S. 202–222
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In: Andresen, S. et al. (Hrsg.). Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 492–506
- Maag Merki, K. (2018). Kompetenz. Referat im Rahmen des PhD Workshops „Bildung und Kompetenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs“, 18.06.18, Universität Zürich
- Mair, M. (2015). Interaktiver Kompetenzatlas. FH Wien, Institut für Tourismus-Management. http://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/?page_id=500 (20.03.2019)
- Marcinkowski, F. (1993). Publizistik als autopoietisches System. Politik und Massenmedien. Eine systemtheoretische Analyse. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Maring, M. (2001). Kollektive und korporative Verantwortung. Begriffs- und Fallstudien aus Wirtschaft, Technik und Alltag. Berlin, Münster: LIT
- Marti, J.; Furrer, J & Priester, T. (2011). Wohlstand, Wohlfahrt und Lebensqualität – Herausforderungen für die öffentliche Statistik. In: Valeurs. Wohlstand und Lebesqualität. Ein Informationsmagazin des Bundesamtes für Statistik – Ausgabe 1/2011. Bern: Bundesamt für Statistik. S. 4 – 5 <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/348219/master> (02.11.20)
- Martin, A. & Purwin, J. (2001). Soziale Fähigkeiten in Arbeitsgruppen. Eine empirische Studie zur Ermittlung der Kooperationsfähigkeit. Berlin: Berichte der Werkstatt für Organisations- und Personalforschung
- Mathes, C. (2011). Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. 7. Auflage. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel

- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. 11. Auflage. Weinheim: Beltz
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 543–558
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence rather than for „Intelligence“. In: American Psychologist, 2, Heft 1, S. 1–14
- Merten, K. (2008). Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Band 1: Grundlagen der Kommunikationswissenschaft. 3. Auflage. Berlin, Münster: LIT
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, S. 36–43
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews. Vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S., Pickel, G., Lauth, H-J. & Jahn, D. Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465–479
- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007). Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim, Basel: Beltz
- Meylan, J.-P. (1996). Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968–1995. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). Von der „Mittelschule von morgen“ zur Maturitätsreform 1995. Bern: EDK, S. 7–45
- Meynhardt, T. (2009). Standpunkt. Public Value. Gesellschaftliche Wertschöpfung im Fokus strategischer Führung. In: Kunisch, S. (Hrsg.). Strategische Führung auf dem Prüfstand. Gesellschaftliche Chancen und Herausforderungen in Zeiten des Wandels. Heidelberg: Springer. S. 187–189
- Meynhardt, T. (2010). Management zwischen Main Street und Wall Street. In: Spoun, S. & Meynhardt T. (Hrsg.). Management. Eine gesellschaftliche Aufgabe. Baden-Baden: Nomos. S. 21–45
- Meynhardt, T. (2013). Public Value. Organisationen machen Gesellschaft. In: Organisationsentwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management. 4/2013. S. 4–7
- Meynhardt, T. (2016). Public Value – der Gemeinwohlbeitrag von Organisationen und Unternehmen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Verantwortungsvolles Unternehmertum. Wie tragen Unternehmen zu gesellschaftlichem Mehrwert bei? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 25–35

- Meynhardt, T. & Gomez, P. (2013). Organisationen schöpfen Wert für die Gesellschaft. In: Heuser J. et al. (Hrsg.) DIE ZEIT erklärt die Wirtschaft. Hamburg: Murmann. S. 199–207
- Mieg, H. & Näf, M. (2005). Experteninterviews. 2. Auflage. Zürich: Institut für Mensch-Umwelt-Systeme (HES), ETH Zürich
- Ministerium für Schule und Bildung. (Hrsg.). (2019). Leitlinie Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Heft 9051. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Mohring, K. & Wilhelm, J. (2013). Moderation und Mediation im Vergleich. https://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/umwelt/Forschung/AG_Angewandte_Humangeographie/Literatur_Rolfes/Mohring_Wilhelm_2013_ModerationundMediation.pdf (16.05.2019)
- Moore, M. (1995). Creating Public Value. Strategic Management in Government. Cambridge
- Müller, A. (2015a). Das Ideal Laienrepublik. <https://www.avenir-suisse.ch/schweizer-milizsystem-das-ideal-laienrepublik/> (18.04.2018)
- Müller, A. (2015b). Milizpolitik zwischen Mythos und Moderne. <https://www.avenir-suisse.ch/milizpolitik-zwischen-mythos-und-moderne/> (18.04.2018)
- Müller, C. (2015). Nachhaltige Ökonomie – Ziele, Herausforderungen und Lösungswege. Berlin: de Gruyter
- Müller-Fritschi, E. (2013). Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an der Fachhochschule. Olten: Selbstverlag
- Müller-Jentsch, W. (2003). Organisationssoziologie. Eine Einführung. Frankfurt: Campus
- Müller-Stewens, G. (2010). Unternehmensstrategie und gesellschaftliche Verantwortung. In: Spoun, S. & Meynhardt T. (Hrsg.). Management. Eine gesellschaftliche Aufgabe. Baden-Baden: Nomos. S. 83-104
- Mussel, P. (2017). Neugier. In: Wirtz, M. (Hrsg.) (2017). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1169
- National Academy of Engineering (2015). Grand challenges for engineering. <http://www.engineeringchallenges.org/challenges.aspx> (20.02.2017)
- Nodari, C. (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich. SIBP Schriftenreihe Nummer 18, S. 9–14
- Nölting, B. & Dembski, N. (2020). Digitalisierung und nachhaltiges Wirtschaften zusammendenken – Eine Herausforderung für die Lehre. In: Filho, W. (Hrsg.). Digitalisierung und Nachhaltigkeit. Berlin: Springer Spektrum. S. 23-43
- OECD (1996). Lifelong Learning for all. Paris: OECD

- OECD (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. Paris: OECD
- OECD (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (10.06.2018)
- Oelkers, J. (2004). Wie man Schule entwickelt. Erfahrungen aus Zürich. Vortrag auf dem Symposium „Schule in der Metropole“ am 10. Dezember 2004 in Hamburg. S. 1–17. <https://edudoc.educa.ch/static/xd/2004/98.pdf> (07.02.2019)
- Oepke, M. & Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In: Eberle, F.; Schneider-Taylor, B & Bosse, D. (2014). Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 185–214
- Parpan-Blaser, A. (2011). Innovation in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Paschek, P. (2010). Management als gesellschaftliche Aufgabe. Die Bedeutung des Werkes von Peter F. Drucker für unsere Zeit. In: Spoun, S. & Meynhardt T. (Hrsg.). Management. Eine gesellschaftliche Aufgabe. Baden-Baden: Nomos. S. 197–210
- Patzer, M; Vögtlin, C. & Scherer, A.G. (2012). Ein politisches Verständnis verantwortungsvoller Führung im globalen Unternehmenskontext. In: Matten, D.; Janzen, H. & Hahn, R. (Hrsg.). Die gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmens. Hintergründe, Schwerpunkte und Perspektiven. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 125–151
- Peters, F., Ilg, W. & Gutmann, D. (2019). Demografischer Wandel und nachlassende Kirchenzugehörigkeit: Ergebnisse aus der Mitgliederprojektion der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland und ihre Folgen für die Religionspädagogik.. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 71(2), pp. 196–207. <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0023>. (26.06.2019)
- Petrucci, M. & Wirtz, M. (2007). Sampling und Stichprobe. <https://quasus.ph-freiburg.de/sampling-und-stichprobe/> (11.06.2019)
- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, T. & Pfadenhauer, M. (Hrsg.). Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–172
- Pfadenhauer, M. & Kunz, A. (2012). Der Kompetenzstreit um Bildung. Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung. In: Pfadenhauer, M. & Kunz, A. (Hrsg.). Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7–17
- Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Erster Artikel: Zwei Millionen Schüler mehr – Woher sollen die Lehrer kommen? In: Christ und Welt, XVII, Nr. 5 vom 31.01.1964, S. 3–6
- Piepenburg, U. (1991). Ein Konzept von Kooperation und die technische Unterstützung kooperativer Prozesse in Bürobereichen. In: Friedrich, J. & Rödiger, K.-H. (Hrsg.). Computergestützte Gruppenarbeit (CSCW). Stuttgart: B. G. Teubner, S. 79–94

- PISA. (o.J.). <https://pisa.educa.ch/de/node/> (16.06.2017)
- Porter, M.E. & Kramer, M.R. (2015). Shraed Value – Die Brücke von Corporate Social Responsibility zu Corporate Strategy. In: Schneider, A. & Schmidpeter, R. (Hrsg.). Corporate Social Responsibility. Verantwortungsvolle Unternehmensführung in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 145–160
- Preckel, D. & Hämmerle, P. (2007). Selbstgesteuertes Lernen – eine zentrale Kompetenz in der Wissensgesellschaft. In: Netzwerk, Heft 3/2007, S. 39–41
- Preiß, P. & Tramm, T. (1990). Wirtschaftsinstrumentelle Buchführung. Grundzüge eines Konzepts der beruflichen Grundqualifikation im Umgang mit Informationen über Mengen und Werte. In F. Achtenhagen (Hrsg.), Didaktik des Rechnungswesens. Programm und Kritik eines wirtschaftsinstrumentellen Ansatzes. Wiesbaden: Gabler. S. 13–94
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). Qualitative Sozialforschung. 3. Auflage. München: Oldenbourg
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. München: Oldenbourg
- Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (1994). <http://www.edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf> (05.06.2014)
- Rakoczy, H. (2017). Selbstkonzept. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1518
- Rat für Nachhaltige Entwicklung (2015). Was ist Nachhaltige Entwicklung? <https://www.nachhaltigkeitsrat.de/nachhaltige-entwicklung/> (07.10.20)
- Reese-Schäfer, W. (1999). Niklas Luhmann zur Einführung. Hamburg: Junius
- Reetz, L. (1989a). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 1). In: BWP, 18/5, S. 3–10
- Reetz, L. (1989b). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 2). In: BWP, 18/6, S. 24–30
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Bd. 37, Bonn 1999, S. 1–17. <http://www.sowi-online.de/print/book/export/html/397> (11.09.2018)
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In: Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 132–154
- Retzmann, T. (2006). Über das Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung. In: Weiseno, G. (Hrsg.). Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden : VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32, Heft 3, S. 325–339

- Reusser, K. (2018). Kompetenzorientierter Unterricht aus der Perspektive von Didaktik und Lehr-Lernforschung. Ein Katalysator für die Weiterentwicklung der Schule. In: Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (Hrsg.). Newsletter 2/2018, S. 1–14. <https://www.sgab-srfg.ch/de/newsletter/ein-katalysator-fuer-die-weiterentwicklung-der-schule> (22.08.2018)
- Röbken, H. & Wetzel, K. (2017). Qualitative und quantitative Forschungsmethoden. Berufs begleitender Bachelor-Studiengang Business Administration in mittelständischen Unternehmen. 4. Auflage. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität
- Röhl, K. (1987). Rechtssoziologie. Köln: Carl Heymanns
- Rogall, H. & Oebels, K. (2010). Von der traditionellen zur Nachhaltigen Ökonomie. Working Paper, No. 53. Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin. Berlin: IMB Institute of Management Berlin
- Rogall, H. (2011). Grundlagen einer nachhaltigen Wirtschaftslehre. Volkswirtschaftslehre für Studierende des 21. Jahrhunderts. Marburg: Metropolis
- Rogall, H. (2012). Nachhaltige Ökonomie. Ökonomische Theorie und Praxis einer Nachhaltigen Entwicklung. 2. Auflage. Marburg: Metropolis
- Rogall, H. (2013). Volkswirtschaftslehre für Sozialwissenschaftler. Einführung in eine zukunftsfähige Wirtschaftslehre. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Rosner, S. & Winheller, A. (2012). Mediation und Verhandlungsführung. Theorie und Praxis des wertschöpfenden Handelns – nicht nur in Konflikten. München und Mering: Rainer Hampp
- Roten, N. (2018). Ein neuer Dienst am Vaterland. <https://www.avenir-suisse.ch/ein-neuer-dienst-am-vaterland/> (20.05.2019)
- Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel
- Ruch, W. (2017). Humor. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 756
- Rüegg-Stürm, J. & Grand, S. (2020). Das St. Galler Management-Modell. Management in einer komplexen Welt. 2. Auflage. Bern: Haupt, UTB
- Rychen, D. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.). Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-22
- Rychen, D. & Salganik, L. (Hrsg.) (2001). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber
- Rychen D. & Salganik, L. (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge: Hogrefe & Huber

- Sachs, J. (2008). Wohlstand für viele. Globale Wirtschaftspolitik in Zeiten der ökologischen und sozialen Krise. München: Siedler
- Samochowiec, J., Thalmann, L. & Müller, A. (2018). Die neuen Freiwilligen – Die Zukunft zivilgesellschaftlicher Partizipation. Rüschlikon: Gottfried Duttweiler Institut
- Sander, W. (2014). Bildung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 2/2014, S. 7–15
- Sandhagen, P. (2017). Medienkompetenz. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1076
- Sauer, F. & Sauer, F. (2018). Respekt. <https://www.wertesysteme.de/respekt/> (13.05.2020)
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation) (2016). Botschaft zur Förderung von Forschung, Bildung und Innovation. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/das-sbf/bfi-2017-2020.html> (16.03.2019)
- Schaperunter, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (23.07.2018)
- Schelten, A. (2010). Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. (Hrsg.). Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Band 2). Göttingen: Hogrefe, S. 249–278
- Schimank, U. (2001). Organisationsgesellschaft. In Kneer, G.; Nassehi, A.; Schroer, M. (Hrsg.). Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie. München: Fink. S. 278–307
- Schimank, U. (2002). Gesellschaftliche Teilsysteme und Strukturdynamiken. In: Schimank, U. & Volkmann, U. (Hrsg.). Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–49
- Schimank, U. (2007a). Ökologische Gefährdungen, Anspruchsinflationen und Exklusionsverkettungen. Niklas Luhmanns Beobachtung der Folgeprobleme funktionaler Differenzierung. In: Schimank, U. & Volkmann, U. (Hrsg.). Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–142
- Schimank, U. (2007b). Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schimank, U. & Volkmann, U. (1999). Gesellschaftliche Differenzierung. Bielefeld: Transcript
- Schlösser, H.-J. & Weber, B. (1999). Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung

- Schlüter, B. (09.08.2013). Die Pflege der Zukunft. Herausforderungen an Gesellschaft, Wirtschaft und Staat. Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Schmider, F. (2020). Wo endet die Verantwortung? In.: Badische Zeitung, 26.11.2020
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 15, No. 1, Art. 18. S. 1–27
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2043/3636>
(10.01.2019)
- Schreyögg, A. (2012). Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. 7. Auflage. Frankfurt, New York: Campus
- Schumann, S. (2008). Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht – aber wie? In: Netzwerk. 02/08. S. 10–23
- Schumann, S. et al. (2009). Kooperatives Lernen als Ansatz zur Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht? Befunde aus dem Projekt APU. In: Münk, D. et al. (Hrsg.). Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum. Opladen: Budrich, S. 10–19
- Schumann, S. & Jüttler, M. (2015). Mit guten Wirtschaftskenntnissen zum Wirtschaftsstudium? Zum Zusammenhang zwischen den ökonomischen Kompetenzen und der Studienaspiration von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. In: Empirische Pädagogik : EP ; 29 (2015), 1. - S. 35-60.
- Schütz, A. (2017). Selbstwert. In: Wirtz, M. (2017). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1526
- Schwarz, P. (2001). Management-Brevier für Nonprofitorganisationen. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Schwarzkopf, K. & Hechenleitner, A. (2006). Glossar – Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. Hrsg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. https://www.isb.bayern.de/download/939/glossar_lehrplanfragen.pdf
(19.07.2020)
- Schwarz Müller, T.; Brosi, P. & Welp, I. (2017). Führung 4.0 – Wie die Digitalisierung Führung verändert. In: Hildebrandt, A. & Landhäuser, W. (Hrsg.). CSR und Digitalisierung. Der digitale Wandel als Chance und Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler. S. 617- 627
- Schweizerische Bundeskanzlei (2015). Perspektiven 2030. Chancen und Gefahren für die Bundespolitik. https://www.cloudfinder.ch/fileadmin/Dateien/PDF/GovernmentCloud/Perspektiven_2030.pdf (20.06.2019)
- Schweizerischer Bundesrat (Hrsg.) (2016). Strategie Nachhaltige Entwicklung 2016–2019. <https://www.are.admin.ch/are/de/home/nachhaltige-entwicklung/politik-und-strategie/strategie-nachhaltige-entwicklung-2016-2019.html> (19.05.2019)

- Schweizerischer Gemeindeverband (2016). Freiwilligenarbeit/Milizsystem. <http://www.chgemeinden.ch/de/politik/positionen/freiwilligenarbeit-milizsystem/index.php> (20.05.2019)
- Schweizer Lexikon (1992). Band 4. Luzern: Verlag Schweizer Lexikon, Mengis + Ziehr
- Sebe-Opfermann, A. (2013). Kooperation in projektbasierten Lehr-Lern-Arrangements: eine empirische Analyse von Wirkungen und Wirkungszusammenhängen. Münster, München, Berlin: Waxmann
- Seeber, G. et al. (2018). Ökonomische Kompetenzen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Testergebnisse für die Klassen 9,10 und 11 der allgemeinbildenden Schulen. Künzelsau: Swiridoff
- Seifert, J. (2003). Moderation. In: Auhagen, A. & Bierhoff, H.-W. (Hrsg.). Angewandte Sozialpsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 75–87
- Sieber, P. (2003). Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Arbeitsmarkt? In: Maag Merki K. & Schuler P. (Hrsg.). Überfachliche Kompetenzen. Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich, S. 4–32
- Simon, W. (2012). Gabals grosser Methodenkoffer. Grundlagen der Kommunikation. 7. Auflage. Offenbach: Gabal
- Six, B. (2017). Rolle. In: Wirtz, M. (2017). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 1456
- SKBF (2018). Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung
- Solow, R.M. (1974). The Economics of Ressources or the Ressources of Economics, American Economic Review 64, S. 1–14
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, S. 193–250
- Spieß, E. (2007). Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. & Sonntag, K. (Hrsg.). Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 339–347
- Spieß, E. (2017). Kooperation. In: Wirtz, M. (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Hogrefe. S. 946f.
- Spoun, S. & Meynhardt, T. (2010). Einführung. In: Spoun, S. & Meynhardt T. (Hrsg.). Management. Eine gesellschaftliche Aufgabe. Baden-Baden: Nomos. S. 9-15
- SR 101 (1999). Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html> (19.06.2020)

- Stangl, W. (2019). Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/1095/empathie/> (21.03.2019)
- Statistisches Amt des Kantons Basel Stadt (2017). Quartierportraits. <http://www.statistik.bs.ch/haeufig-gefragt/wohnaviertel.html>
- Stichweh, R. (2008). Kontrolle und Organisation des Raums durch Funktionssystem der Weltgesellschaft. In: Döring, J. & Thielemann, T. (Hrsg.). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript, S. 149–164
- Stichweh, R. (2010). Funktionale Differenzierung der Weltgesellschaft. In: *Soziologische Theorie kontrovers*. Sonderband 50 der Kölner Zeitschrift für Soziologie, S. 299–306
- Stichweh, R. (2014). Differenzierung und Entdifferenzierung. Zur Gesellschaft des frühen 21. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, Heft 1/2014, S. 8–19
- Stiess, I. (2013). Synergien von Umwelt- und Sozialpolitik – Soziale Innovationen an der Schnittstelle von Umweltschutz, Lebensqualität und sozialer Teilhabe. In: Rückert-John, J. (Hrsg.). *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels*. Wiesbaden: Springer VS. S. 33–49
- Steurer, R. (2001). Paradigmen der Nachhaltigkeit. In: *Zeitschrift für Umweltpolitik und Umweltrecht*, 4/2001. S. 537–566
- Studer, S. (2011). Fünf Thesen zur Freiwilligkeit. In: *Philanthropie aktuell*. Centre for Philanthropy Studies (CEPS), Heft 04/2011. https://ceps.unibas.ch/fileadmin/user_upload/ceps/1_Home/Philanthropie_Aktuell/PA_11_04.pdf (20.05.2019)
- Sühlmann-Faul, F. & Rammler, S. (2018). Digitalisierung und Nachhaltigkeit. Nachhaltigkeitsdefizite auf ökologischer, ökonomischer, politischer und sozialer Ebene. Handlungsempfehlungen und Wege einer erhöhten Nachhaltigkeit durch Werkzeuge der Digitalisierung. https://www.researchgate.net/publication/325946792_Digitalisierung_und_Nachhaltigkeit_Nachhaltigkeitsdefizite_auf_okologischer_ekonomischer_politischer_und_sozialer_Ebene_Handlungsempfehlungen_und_Wege_einer_erhohten_Nachhaltigkeit_durch_Werkzeuge_der (20.10.2020)
- Tafner, G. (2020). Ökonomische Bildung in einer ökonomischen Gesellschaft. Oder: Welche Bildung benötigen Bürgerinnen und Bürger im wirtschaftlichen Kontext? In: Goldschmidt, N.; Keipke, Y. & Lenger, A. (Hrsg.). *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung*. Tübingen: Mohr Siebeck
- Tennenbaum, R. (1998). Bildung zur schönen Menschlichkeit. Wilhelm von Humboldts Bildungsideal. Schiller Institut Vereinigung für Staatskunst e. V. <http://schiller-institut.de/seiten/erziehung/humboldt.htm> (23.06.2016)
- Tenorth, H.-E. (2011). „Bildung“ – Ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 3, S. 351–362. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-011-0223-2> (19.07.2016)
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007) *Beltz Lexikon der Pädagogik*. Weinheim: Beltz
- Thommen, J.-P. (2012). *Betriebswirtschaft und Management – Eine managementorientierte Betriebswirtschaftslehre*. 8. Auflage. Zürich: Versus

- Tippelt, R. (2007). Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, H. & Tippelt, R. (Hrsg.). Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 444–447
- Tippelt, R., Mandl, H. & Straka, G. (2003). Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft. Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven. In: Gogolin, I. & Tippelt, R. (Hrsg.). Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 349–369
- Tramm, T. (2009). Die Modellierung von Wertströmen als Schlüssel zum Verständnis ökonomischer Prozesse. In: Kaufmännische Bildung ohne Buchungssatz? Anregungen zum Rechnungswesenunterricht. KV Bildungsimpulse. Zürich: Kaufmännischer Verband Schweiz
- Ulrich, H. & Krieg, W. (1972). Das St. Galler Management-Modell. Bern: Haupt
- Ulrich, P. (1997) Integrative Wirtschafts- und Unternehmensethik - ein Rahmenkonzept. Beiträge und Berichte Nr. 55. St. Gallen: Institut für Wirtschaftsethik
- Ulrich, P. (2001). Wirtschaftsbürgerkund als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. In: sowi-onlinejournal. 2/2001. Welche ökonomische Bildung wollen wir?. S. 1-7 . <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerkunde-ulrich.pdf> (23.08.2020)
- Ulrich, P. (2010). Gute Unternehmensführung und -steuerung diesseits der Metaphysik des Marktes. In: Spoun, S. & Meynhardt T. (Hrsg.). Management. Eine gesellschaftliche Aufgabe. Baden-Baden: Nomos. S. 105-120
- Ulrich, P. (2015). Wirtschaftsethik als aktuelle Bildungsaufgabe. In: Pfeleiderer, G. & Seele, P. (Hrsg.) Wirtschaftsethik kontrovers. Positionen aus Theorie und Praxis. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos. S. 154 - 159
- UN (2015). Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (01.12.2017)
- UNESCO (1995). Erklärung der Prinzipien der Toleranz. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1995_Erkl%C3%A4rung%20%C3%BCber%20die%20Prinzipien%20der%20Toleranz.pdf (02.12.2017)
- UNESCO (2017). Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Kurzfassung der deutschen UNESCO Kommission. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen_Kurzfassung (09.12.2017)
- Unger, W. (2011). Cyber Security. In: Pucher, J. & Frank, J. (Hrsg.). Strategie und Sicherheit. Globale Herausforderungen – globale Antworten. Wien: Böhlau, S. 189–197
- UNO (1992). Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro. http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf (25.11.2017)
- UNO (2000). Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen. <http://www.un.org/depts/german/millennium/ar55002-mill-erkl.pdf> (16.03.2019)

- UNO (2015). Millenniums-Entwicklungsziele-Bericht. <http://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202015%20German.pdf> (18.03.2019)
- UNO (2016). Ziele für nachhaltige Entwicklung. Bericht 2016. <http://www.un.org/depts/german/millennium/SDG%20Bericht%202016.pdf> (18.03.2019)
- VDI Technologiezentrum (2015). Gesellschaftliche Veränderungen 2030. Ergebnisband 1 zur Suchphase von BMBF-Foresight Zyklus II. http://www.vditz.de/fileadmin/media/VDI_Band_100_C1.pdf (23.05.2016)
- Walstad, W. (1994). An Assessment of Economics Instruction in American High Schools. In: Walstad, W. (Editor). *An International Perspective on Economic Education*. Boston/Dordrecht/London. S. 109-136
- Warner, L. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung. In: Wirtz, M. (Hrsg.). *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. 18. Auflage. Bern: Hogrefe. S. 1527
- WBF (Eidgenössisches Departement für Wirtschaft) & EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2015). Chancen optimal nutzen. Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. Bern. <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-57292.html> (12.03.2019)
- WEF (World Economic Forum) (2016). The future of jobs. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs> (25.11.2017)
- Weinbach, C. (2013). Interaktion und Gesellschaft. In: Horster, D. (Hrsg.). *Niklas Luhmann. Soziale Systeme*. Berlin: Akademie Verlag, S. 123–133
- Weinert, F. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.). *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, S. 183–205
- Weinert, F. (1996). Für und wider die ‚neuen Lerntheorien‘ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, Heft 1, S. 1–12
- Weinert, F. (1999). Concepts of competence. Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, München
- Weinert, F. (2001a). Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. & Salganik, L. (Hrsg.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Cambridge: Hogrefe & Huber
- Weinert, F. (2001b). Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–32
- Weinert, F. & Schrader, F. (1996). Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert, F. & Madl, H. (Hrsg.). *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Serie 1, Band 4*. Göttingen: Hogrefe, S. 296–336

- Wehner, T., Güntert, S. & Mieg, H. (2018). *Freiwilligenarbeit. Essenzielles aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The Concept of Competence. In: *Psychological Review*, 66, Heft 5, S. 297–333
- Wicki, W. (2000). Humor und Entwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, S. 173–185. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.32.4.173> (12.02.2019)
- Wieselhuber & Partner (2017). NGOs im 21. Jahrhundert. Chancen durch Digitalisierung und Globalisierung. <https://www.wieselhuber.de/modules/file/327/NGOs20im202120Jahrhundert.pdf> (15.03.2019)
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernalers. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 207–270
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernalers. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 203–267
- Wilke, H. (2016). Zur Relevanz der Systemtheorie von Niklas Luhmann. In: *Agora 42. Systeme*, Heft 02/2016, S. 9–14
- Wirtschaftslexikon 24 (o. J.). Netzwerk. <http://www.wirtschaftslexikon24.com/d/netzwerk/netzwerk.htm> (03.07.2017)
- Wirtz, M. (Hrsg.) (2017). *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. 18. Auflage. Bern: Hogrefe
- Wissenschaftsrat (2015). Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.pdf> (23.05.2016)
- World Commission on Environment and Development WCED. (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press
- Ziegler, B., Schneider, C., Sperisen, V., Zamora, P., Kübler, R. (2012). *Handreichung Politische Bildung*. Aarau: Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik am Zentrum für Demokratie
- Ziegler, M. (2014). Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit. In: *Lernen Fördern*, Heft 4, S. 4–13
- Zimmerli, W., Malaguerra, C. & Fischer, M. (2009). *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Bern: Akademie der Wissenschaften
- Zlaitkin-Troitschanskaia, O., Seidel, J. (2011): Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung. In: Zlaitkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): *Stationen empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 218–233

Anhang

	<u>Seite</u>
Anhang 1: Interviewleitfaden	319
Anhang 2: Kodierleitfaden.....	320
Anhang 3: Zusammenfassende Darstellung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben	345
Anhang 4: Zusammenfassende Darstellung der benötigten Kompetenzen zu Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben.....	346
Anhang 5: Zusammenfassende Darstellung des Beitrags der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben.....	348

Anhang 1: Interviewleitfaden

1. Welche Aufgaben stellen sich Ihnen im privaten Alltag?
2. Was ist daran anspruchsvoll?
3. Wie bewältigen Sie diese Aufgaben? (Welche Kenntnisse und Fähigkeiten brauchen Sie, um die Herausforderungen des Alltags zu meistern?)
4. Was kann Schule dazu beitragen, dass Sie auf die anspruchsvollen Aufgaben, wie Sie sie geschildert haben, vorbereitet sind?
5. Welche zukünftigen Aufgaben (in den nächsten 10 Jahren) stellen sich Ihnen im privaten Bereich?
6. Welches sind Ihre konkreten Aufgaben (i.S. von Tätigkeiten) im Unternehmen (in Ihrer Organisation)?
7. Was an den von Ihnen geschilderten Aufgaben ist anspruchsvoll?
8. Wie bewältigen Sie diese Aufgaben? (Welche Kenntnisse und Fähigkeiten (Haltungen, Bereitschaften – falls nicht genannt) haben Ihnen geholfen diese zu meistern?)
9. Was kann Schule dazu beitragen, dass Sie auf die anspruchsvollen Aufgaben, die Sie geschildert haben, vorbereitet sind?
10. Welche zukünftigen (in den nächsten 10 Jahren) anspruchsvollen Aufgaben sehen Sie für Ihr Tätigkeitsfeld?
11. Was braucht es (Welche Fähigkeiten und Kenntnisse braucht es allgemein) um diese anspruchsvollen (zukünftigen) Aufgaben zu meistern?
12. Welche Kenntnisse benötigt ein Mitarbeiter ohne Leitungsfunktion Ihrer Organisation/Ihres Unternehmens? Welche benötigt eine Führungskraft?
13. Engagieren Sie sich ehrenamtlich? Was sind Aufgaben, die sich Ihnen in diesem Rahmen stellen?
14. Was an diesen Aufgaben ist anspruchsvoll?
15. Wie bewältigen Sie diese? (Welche Fähigkeiten und Kenntnisse setzen Sie im Ehrenamt ein? (Gibt es einen Unterschied zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten, die Sie im Ehrenamt benötigen und denjenigen, die Sie bei Ihrer beruflichen Tätigkeit benötigen?)
16. Was kann Schule dazu beitragen, dass Sie diese Aufgaben bewältigen können?
17. Welche zukünftigen Aufgaben (in den nächsten 10 Jahren) stellen sich im Rahmen des Ehrenamtes?
18. Was sind für Sie weitere anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft?

Anhang 2: Kodierleitfaden

Im Kodierleitfaden sind alle Aussagen, die zu anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben im beruflichen Bereich, im Milizsystem sowie zu anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft insgesamt getroffen wurden, kodiert. Dabei wird zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben unterschieden.

Bei den benötigten Kompetenzen wird zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden. Die Subkategorien entsprechen den in Kapitel 4.4 und 4.5 begründeten und gebildeten Kategorien.

1. Hauptkategorie: anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im privaten Bereich

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
1.	Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben	Umfasst alle gegenwärtigen anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben in der Familie (Kinder, Partner, Eltern) sowie im Freundes- und Bekanntenkreis, die nicht beruflicher oder ehrenamtlicher Art sind.	<ul style="list-style-type: none"> – Also anspruchsvoll für mich persönlich ist eigentlich der Teil, den ich privat mache, der am nächsten an meinem Beruf ist, weil ich mich dann am meisten abgrenzen muss und schauen, dass ich, ja, in meiner Rolle bleibe... – Erziehung meiner zwei Kinder. Das ist bei Weitem die herausforderndste Aufgabe die sich in meinem ganzen Leben bislang gestellt hat. 	
2.	Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben	Umfasst alle zukünftigen anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben in der Familie (Kinder, Partner, Eltern) sowie im Freundes- und Bekanntenkreis, die nicht beruflicher oder ehrenamtlicher Art sind.	<ul style="list-style-type: none"> – Es wird sich für mich die Herausforderung stellen, dass meine Kinder irgendwann weniger von mir brauchen. – Die Kinder loslassen. Das ist sicher ein großes Thema in den nächsten fünf bis sieben Jahren. 	

2. Hauptkategorie: anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich

	Subkategorie	Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
3.	Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben	Umfasst alle gegenwärtigen anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben die in Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit stehen.	<ul style="list-style-type: none"> – Die laterale Führung ist das Schwierigste, würde ich sagen. – Die täglichen Probleme der Mitarbeitenden, die sehr viel Zeit und Raum benötigen. 	
4.	Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben	Umfasst alle zukünftigen anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben die in Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit stehen.	<ul style="list-style-type: none"> – Wir sind dran, das ist eine Aufgabe, die wir jetzt in der Verwaltungskommission an die Hand genommen haben, ein gesamtschweizerisch zusammen mit dem Kanton und allen Gerichten, ein elektronisches Dossier einzuführen. – die Komplexität nimmt zu. 	

3. Hauptkategorie: anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizsystem

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
5..	Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben	Umfasst alle gegenwärtigen anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben, die sich im Rahmen einer Miliztätigkeit stellen.	<ul style="list-style-type: none"> – Das Anspruchsvolle aus meiner Sicht ist diese Diversität, die eine solche Aufgabe gibt. – Spannungsfeld so zu gestalten, dass es trotzdem produktiv bleibt. – Aber trotzdem natürlich dann am Schluss Entscheidungen herstellen oder. Also das sind auch glaube ich/ Das finde ich eigentlich den fast den schwierigsten Teil dieser Aufgaben – zunehmend ist die Anspruchshaltung auch der Gesellschaft. 	

			<ul style="list-style-type: none"> – Manchmal finde ich es anspruchsvoll die Hüte dazulassen, wo sie sind. Also eben im Musikschulrat bin ich ein Elternratsmitglied, da bin ich nicht Leitung, da bin ich nicht die, die Themen einbringt. – Also A die Zeit zu erhalten, von Familie getrieben. Die Betriebe, auch die Verwaltung, ist unerbittlich geworden. Leute innerhalb der Arbeitszeit, diese ehrenamtlichen Tätigkeiten ausführen zu lassen. Die wenigstens können vor 5.30 weg, 6.00. – Für mich war es einfach eine fremde Welt. Und ich musste mich auf ganz andere Leute einlassen, als ich mich gewohnt war. 	
6.	Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben	Umfasst alle zukünftigen anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgaben, die sich im Rahmen einer Miliztätigkeit stellen.	<ul style="list-style-type: none"> – Also sicher diesen Begegnungsort da jetzt zu etablieren und irgendwie die Eltern da noch mit hineinzubringen. Aber auch (...), wenn man jetzt von Binnendifferenzierung redet, die Schule darin zu begleiten noch mehr Materialien zu entwickeln, die vielleicht für alle zugreifbar sind. Also eine Überlegung ist ja auch immer wieder, wie macht man Begabungsförderung in Schulen? – Ich denke, die größte Herausforderung in diesem Bereich ist, dass das ehrenamtlich nicht ausstirbt, dass zum Schluss Wirtschaft und, das Privatleben lasse ich mal weg. Die Wirtschaft einen so einnimmt, dass dort kein Raum bleibt und dass die Ehrenamtlichkeit, die so wichtig ist in der Gesellschaft, dass die dann etwas verkümmert. 	

4. Hauptkategorie: anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im sonstigen Ehrenamt

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
7.	Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben	Umfasst alle gegenwärtigen anspruchsvollen Aufgaben, die sich im Rahmen einer sonstigen ehrenamtlichen Tätigkeit stellen.	– Diese Perspektive und auch die Welten zu wechseln und sich dann darauf einzulassen und zwar gut darauf einzulassen mit, wie gesagt auch mit einem gewissen Anspruch, das ist anspruchsvoll und auch herausfordernd, das jeweils zu schaffen. Das Kümern oder da zu sein für Kinder, die jetzt nicht zu meinem engsten Bereich gehören.	
8.	Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben	Umfasst alle zukünftigen anspruchsvollen Aufgaben, die sich im Rahmen einer sonstigen ehrenamtlichen Tätigkeit stellen.	– Ich glaube, es ist wichtig/ Die Schweiz ist ein Land, dass sehr stark von zivilgesellschaftlichem Engagement lebt. Und ich glaube, eine der größten Herausforderungen ist es, in der Gesellschaft die Akzeptanz und den Wert des zivilgesellschaftlichen Engagements zu stärken. Das ist, denke ich, die grösste Herausforderung	

5. Hauptkategorie: anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft

		Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
9.	Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft	Umfasst alle anspruchsvollen Aufgaben, die sich einer Gesellschaft insgesamt stellen.	<ul style="list-style-type: none"> – Eine riesen Aufgabe für uns als Gesellschaft wird aus meiner Sicht, was passiert, wenn sie einfach keine Arbeit mehr hat. – Eigentlich dieser Umgang mit dem Leben auf der Insel der Glückseligkeit. Ich denke, das wird zunehmen. Wir leben in einer globalisierten Welt, die Leute werden versuchen herzukommen. 	

6. Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im privaten Bereich

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
10.	Kenntnisse / Fähigkeiten/ Fertigkeiten	Umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse, Wissen und Erfahrung, die zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben im privaten Bereich benötigt werden.	<ul style="list-style-type: none"> – Zu wissen, dass man sich bindet. Also Verständnis, also einfach erzählen. Achtung, wenn ich hier jetzt klicke, dann kostet es Geld, oder ich binde mich hier. – einiges an Lebenserfahrung 	
11.	Selbst- und Sozialkompetenzen	Umfasst Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen im Umgang mit sich selbst, im Umgang mit anderen und in Bezug auf die Zusammenarbeit mit anderen, die zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben im privaten Bereich benötigt werden.	<ul style="list-style-type: none"> – Aber trotzdem deutlich sein, also, und authentisch. – Ja, das ist wahrscheinlich auch im Privaten so. Also unbedingt, wenn ich das vielleicht jetzt nicht explizit erwähnt habe, ist das wahrscheinlich, weil ich das irgendwie so mehr erwarte, dass man eine gewisse Leidensfähigkeit hat. Das ist ja zwischen durchbeißen und leiden noch so eine Gratzone.. – Ich glaube, in erster Linie ein gewisses Selbstbewusstsein. 	

7. Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
12.	Kenntnisse / Fähigkeiten/ Fertigkeiten	Umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse, Wissen und Erfahrung, die zur Bewältigung	<ul style="list-style-type: none"> – da braucht es sicher eine gewisse fachliche Kompetenz. Die kann man sich erwerben durch spezifische Ausbildungen in diesem Bereich, oder durch Erfahrung. – Also ohne Leitungsfunktion sind es berufsspezifische Kenntnisse. 	

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
	Fertigkeiten/ Wissen/Erfahrungswissen	anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich benötigt werden.	– Fachwissen, Fachwissen journalistischer Art.	
13.	Selbstakzeptanz	Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Humor	<ul style="list-style-type: none"> – Es hat viel mit Vertrauen zu tun. (...) Es hat mit menschlichem Vertrauen zu tun, es hat aber auch (...) Vertrauen in die Professionalität der anderen und der von einem selbst. – Man muss selbstbewusst sein, man hat es ja durchgedacht – Es braucht viel Humor, braucht Bereitschaft zu lachen über sich selbst, vor allem 	
14.	Selbstreflexion	Selbsterkenntnis, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Reflexion eigener Gefühle, Fähigkeiten, Einstellungen; Auseinandersetzung mit sich selbst	<ul style="list-style-type: none"> – Sich gut kennen. Wissen, wo sind eigene Grenzen, aber auch wo sind eigene Stärken, um authentisch auftreten zu können. – Aber man darf nicht rechthaberisch werden. Das tönt so banal, aber es ist eigentlich das und immer sich mal fragen, ja was ist jetzt am Schluss die Motivation, geht es jetzt wirklich um die Sache oder geht es jetzt am Schluss um mein Ego. 	Kritische Auseinandersetzung mit sich selbst ≠ Kritische Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt ->Differenziertes Denken
15.	Positiver Lebensbezug	Lebenswertschätzung, Optimismus, Freude am Tun	– Freude an der Kunst ist auch wichtig	Freude am Tun ≠ Freude am Lernen
16.	Differenziertes Denken	Zusammenhänge entdecken, Optimierungsvermögen, logisches Denken, differenziertes Denken, Auseinandersetzung mit der dinglich-materiellen und sozialen Umwelt, kritisches Denken,	<ul style="list-style-type: none"> – Zuhören und entscheiden – Ich habe natürlich bei uns, ist noch oft schriftlich, also, wo man den Diskurs, also in der Abteilung, nicht in der Verwaltungskommission. Und dort ist es wichtig, wie man formuliert. Hat man eine Gegenmeinung, kann man so oder anders darstellen. 	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit Zusammenhänge wahrzunehmen ≠ Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit -> Wahrnehmungsfähigkeit – Kritische Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Welt ≠

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
		Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit	Also, dass man sie eben klar formuliert, aber nicht als aufbauend formuliert,	kritische Auseinandersetzung mit sich selbst -> Selbstreflexion
17.	Relative Autonomie	Relative Eigenständigkeit, Selbstständigkeit im Denken, Werten, Fühlen	<ul style="list-style-type: none"> – Also, eben ich denke, man muss die Fähigkeit haben, standfest auf seiner Meinung zu bleiben, ohne sektiererisch zu werden, ohne eine Antihaltung zu entwickeln. Als man muss vielleicht sich nicht gerade verunsichern lassen, wenn jemand etwas anderes sagt. – Es braucht eine gewisse harte Haut, dass man sich nicht von jedem Interessenvertreter gleich Angst machen lässt oder auf jedes eingehende Telefonat reagiert im Sinne von "Oh, jetzt müssen wir aber etwas machen.". Man muss eine klare Haltung haben. 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstständigkeit im Denken, Werten, Fühlen ≠ Selbstständigkeit im Handeln -> Handlungsfähigkeit – Selbstständigkeit im Denken, Werten, Fühlen ≠ Selbstständigkeit im Lernen -> Lernkompetenz
18.	Problemlösefähigkeit	Problembewältigung, Problemlösefähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – im juristischen Bereich ist natürlich, man hat eine erste Frage, dann kommt die nächste Frage und dann, das ist sehr strukturiert auch, wie das Problem gelöst wird. Man diskutiert nicht irgendwie so herum. 	Fokus liegt auf Problem
19.	Lernbereitschaft	Lernfreude, Bereitschaft zum weiterlernen, lebenslanges Lernen, Freude am Lernen, Interesse an Erkenntnis, Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> – Neugierig zu sein. Neugierig sein, Souveränität, was wir am Anfang so, das meine ich damit sich auf Veränderungen einzustellen und gleichzeitig aber auch sehr sich immer wieder zu vergewissern, was man nicht preisgeben möchte. Worauf man bestehen will, aber ich denke, die erste Voraussetzung ist der neugierig sein, der Welt zugewandt sein. 	<ul style="list-style-type: none"> – Offen sein gegenüber Situationen, Veränderungen, Neuem (sachbezogen oder unklar) ≠ offen sein gegenüber anderen Menschen, Meinungen, Haltungen (explizit menschenbezogen -> Toleranz, Wertschätzung

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
			<ul style="list-style-type: none"> – Möglichst breite Allgemeinbildung, gepaart mit Curiosité (Neugier) weitere Dinge zu erfahren – es braucht auch dieses Interesse. 	<ul style="list-style-type: none"> – Freude am Lernen ≠ Freude am Tun -> Positiver Lebensbezug
20.	Lernkompetenz, Lernstrategien	Lernkompetenz, Informationsverarbeitungsfähigkeit, Arbeitstechniken, autonomes, selbständiges Lernen	<ul style="list-style-type: none"> – Also, es braucht eine gewisse Fähigkeit zur Selbstorganisation auch. 	Selbstständigkeit im Lernen ≠ Selbstständigkeit im Denken, Werten, Fühlen -> relative Autonomie ≠ Selbstständigkeit im Handeln -> Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit
21.	Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit	Eigentätigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit im Handeln, Handlungsfähigkeit, Aktivität	<ul style="list-style-type: none"> – Umsetzungs- und Handlungsorientierung, 	Selbstständigkeit im Handeln ≠ Selbstständigkeit im Denken, Werten, Fühlen -> relative Autonomie ≠ Selbstständigkeit im Lernen
22.	Kreativität	Kreativität, Schöpferische Tätigkeiten, Ausdrucksfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Und natürlich ein hohes Potential an Kreativität 	
23.	Leistung	Leistungskompetenz, Leistungsbereitschaft, Leistungswille, Freude an Herausforderung, Leistung, Belastbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Klar, muss man manchmal Ziele von irgendwo erfüllen, die die Organisation, vielleicht der Vorstand, einem gibt. – Leistungsbereitschaft 	
24.	Klassische Arbeitstugenden	Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Genauigkeit, Disziplin, Durchhaltevermögen	<ul style="list-style-type: none"> – Und Ausdauer muss man auch lernen, dass man nicht weiß, dass man nicht gleich am Ziel ist, sondern dass es viele, viele Schritte braucht im Leben, bis man ein Ziel erreicht hat. Deshalb ist diese Kraft zur Ausdauer sehr wichtig. Genauigkeit, dass man sagt, okay, das sind die Standards, die wir setzen. 	

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
25.	Ambiguitätstoleranz	Fähigkeit, Mehrdeutigkeit, Spannungen, Belastungen auszuhalten	<ul style="list-style-type: none"> – Mit all dem Risiko, dass Sie da auch einmal danebenliegen. Aber auch das aushalten können, das sind die, Aushalten können ist auch sehr viel. 	
26.	Soziale Verantwortung	Verantwortung gegenüber Mitmenschen, der Gemeinschaft übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> – Ich glaube, Führung bedeutet immer auch Verantwortung. (.) – Und Sie müssen bereit sein, Verantwortung für bestimmte Dinge zu übernehmen. 	
27.	Kooperationsfähigkeit	Kooperation, partnerschaftliche Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Also Sie müssen natürlich einen kommunikativen Charakter haben, dass Sie gern mit Leuten zusammenarbeiten und sich mit ihnen austauschen – Es funktioniert fast alles über Team, ohne Teamarbeit geht gar nichts. Ich bin Teil von oder ich habe mir Teams geschaffen und ich bin Teil dieser Teams und, wenn ich nicht da bin, funktionieren die weiter. Mein Ziel ist immer, wenn ich nicht da bin, dann funktionieren die ohne mich. – teamfähig ist man, wenn man eben kommunikativ ist, wenn man auch kritikfähig ist, wenn man eine Vision hat von der Sache, wo man weiß, was man möchte. 	Sich gegenseitig helfen ≠ Hilfsbereitschaft als Voraussetzung -> Toleranz, Wertschätzung
28.	Konfliktbewältigung	Konfliktverhalten, Konfliktfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – die Fähigkeit Konflikte auszuhalten, die Bereitschaft sie manchmal zu lösen und manchmal zu eskalieren – Auch die Lust auf Auseinandersetzung, (...) dann auch den Willen, sich durchzusetzen, ich will jetzt. Das auszuhalten, dass da dann nicht mehr Harmonie ist. 	

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
29.	Kritikfähigkeit	Kritikfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – mal auch einen Fehler, vielleicht also ja mit Fehlern umgehen zu können. Niemand von uns ist perfekt. Ich bin es nicht und niemand ist es. – Es braucht eine gewisse Kritikfähigkeit gegen Selbstkritik, ja, sich selbst gegenüber, dem eigenen Team gegenüber, Redaktion gegenüber, aber auch den Themen und Informanten gegenüber. 	Fähigkeit andere zu kritisieren oder Kritik zu akzeptieren ≠ kritisches Denken im Sinne des differenzierten Denkens -> differenziertes Denken
30.	Toleranz, Wertschätzung	Solidarität, Toleranz, Offenheit gegenüber anderen, Rücksichtnahme, Achtung, Hilfsbereitschaft, Empathie	<ul style="list-style-type: none"> – Und ich war auch bereit zu sehen, dass es für andere eine andere Realität gibt und dass die genauso echt ist für sie. – und sie nicht abzuweisen, ebenfalls wenn man nicht immer die Meinungen teilen kann mit den anderen, trotzdem das ebenfalls in einer liebeswürdigen Art und Weise zu erkennen geben – Ja, meine ich durchaus. Das bedeutet, dass man versuchen muss, den anderen ebenfalls zu verstehen und seine Situation zu verstehen und auf ihn einzugehen mit dem Ziel natürlich unseres Glaubens, unseres Auftrages. Aber durchaus den Menschen kennenlernen, verstehen lernen, das gehört ebenfalls dazu 	<ul style="list-style-type: none"> – Offen sein gegenüber anderen Menschen, anderen Meinungen, Haltungen (explizit menschenbezogen) ≠ offen sein gegenüber Situationen, Veränderungen, Neuerungen, Neuem -> Lernbereitschaft – Sich gegenseitig helfen -> Hilfsbereitschaft (als Voraussetzung) <p>-> Kooperation</p>
31.	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Zuhören und entscheiden. – Ich sage auch mal, wenn ich nicht zufrieden bin. Aber eigentlich bekommen Sie auch Feedback und sie merken es auch, dass ich manchmal sage, können wir nicht mal eine Frage diskutieren, auch in einem Fall, den ich selber mache. – Aber die Redaktion hat ihre eigene Meinung, auch jeder einzelne Redakteur und wird das auch durch Kommentare/ Also 	<p>Wenn Motive des Gesprächspartners erwähnt werden -> Toleranz, Wertschätzung</p> <p>Wenn erwähnt wird, wann und ob eine Person angesprochen wird -> Kommunikationsfähigkeit</p>

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
			wenn man das argumentativ gut rüberbringt, wird das meistens auch gut verstanden.	
32.	Wertbezogene Grundhaltungen	Persönliches Wertesystem, Religiosität	<ul style="list-style-type: none"> – Die Haltung, die Bereitschaft, die kommt natürlich ganz, ebenfalls jetzt in meinem Fall, von der Glaubensbildung her, die wir hatten. Wir sind nicht erst am Gymnasium, sondern bereits von Zuhause her sehr gut eingeführt worden in die christliche Haltung, Glaubenshaltung, die ebenfalls sehr viel zu tun hat mit der Beziehung zum Menschen. 	Aufbau eines eigenen Wertsystems: Betonung liegt auf Aufbau eines Wertsystems, da dabei auch die Eigenständigkeit betont wird, muss diese Kategorie auch mit der Kategorie relative Autonomie diskutiert werden. Zudem beinhaltet diese Kategorie auch einen grossen Anteil an Selbstreflexion
33.	Rollendistanz	Distanzierungsfähigkeit, Rollentrennung	<ul style="list-style-type: none"> – Sondern die Fähigkeit, sich immer wieder herauszunehmen und das Ganze anzuschauen – Also anspruchsvoll für mich persönlich ist eigentlich der Teil, den ich privat mache, der am nächsten an meinem Beruf ist, weil ich mich dann am meisten abgrenzen muss und schauen, dass ich, ja, in meiner Rolle bleibe und nicht irgendwie vom Vater zum Schulleiter werde oder so. 	
34.	Weiteres	Aussagen, die sich keiner anderen Kategorie zuordnen lassen	<ul style="list-style-type: none"> – noch diese Fähigkeit auch, das Umfeld unmittelbar zu motivieren – Risikobereitschaft. 	
35.	Allgemeine Aussagen zu Sozialkompetenzen	Aussagen, die allgemein zu Sozialkompetenzen gemacht werden	<ul style="list-style-type: none"> – So über das Ganze gesehen, habe ich sicher eine hohe soziale Kompetenz. Und das macht mich auch glaubwürdig 	

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
36.	Sozialkompetenz in Bezug auf Führung von Mitarbeitern	Aussagen, die sich auf Sozialkompetenzen, die bei der Führung von Mitarbeitern benötigt werden, beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> – Da veranstalten wir jährlich ein bis zwei Mal ein Kader-Seminar, wo die Leute, die in Kaderfunktionen eingesetzt werden oder dafür vorgesehen sind, intern dazu ausgebildet werden. Das geht also von gewissen einfachen psychologischen Fragen über Mitarbeiterführung, Krisenmanagement und so weiter – Also manchmal ist delegieren die wichtigste Entscheidung, dass man einfach weiß: Okay, da gebe ich das sofort ab. 	

8. Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizsystem

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
37.	Kenntnisse/ Fähigkeiten/ Fertigkeiten	Umfasst kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse, Wissen und Erfahrung, die zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben im Milizsystem benötigt werden.	<ul style="list-style-type: none"> – Es braucht eine gewisse Erfahrung politisch. Wahrscheinlich muss man den Ratsbetrieb, also es ist einfacher, wenn man ihn wirklich über Jahre auch kennt. – Also einerseits sicher Wissen über Schule, also dass ich weiss, was für Reformen laufen. Dass ich weiss, wie komplex ist so eine grosse Organisation. Auch Wissen über Organisation, sicher auch Wissen über Führung. 	
38.	Selbstreflexion	Selbsterkenntnis, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Reflexion, eigene Gefühle, Fähigkeiten, Auseinandersetzung mit sich selbst	<ul style="list-style-type: none"> – Und das hat mit Prioritäten zu tun, na, logisch, ne? Warum will man das überhaupt tun, ne, für sich selber? Wozu macht man das? Wozu heiratet man, wozu gründet man so eine Stiftung? Wo will man eigentlich hin, ne? Weil, am Ende bleibt ja eh nichts übrig von einem selbst. Also man muss sich schon überlegen, was will man überhaupt bewirken, oder? 	Kritische Auseinandersetzung mit sich selbst ≠ Kritische Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt ->Differenziertes Denken

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
39.	Differenziertes Denken	Zusammenhänge entdecken, Optimierungsvermögen, logisches Denken, differenziertes Denken, Auseinandersetzung mit der dinglich-materiellen und sozialen Umwelt, kritisches Denken, Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Na die ähnlichen Fähigkeiten die ich im Beruf brauche. Also da geht es um Diskussionen und um Entscheidungen. Die Entscheidungen welchen Trainer man anstellt, oder wie viel Geld man ausgibt, Budgetfragen. – Ich glaube vieles ist schon getan, wenn Sie bei Auslegeordnungen und bei Analysen nicht zu früh mit der Lösung kommen. Sondern wenn Sie möglichst viele Facetten in eine Diskussion einfließen lassen. Möglichst viele Ansichten auch einfließen lassen, um dann letztendlich die Entscheidung zu treffen. Ich glaube, dass größte Risiko bei solchen Prozessen besteht immer darin, dass man mit der Lösung zu schnell ist 	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit Zusammenhänge wahrzunehmen ≠ Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit -> Wahrnehmungsfähigkeit – Kritische Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Welt ≠ kritische Auseinandersetzung mit sich selbst -> Selbstreflexion
40.	Lernbereitschaft	Lernfreude, Bereitschaft zum weiterlernen, Lebenslanges Lernen, Freude, Interesse an Erkenntnis	<ul style="list-style-type: none"> – das Interesse für Neues,.. offen zu sein – Es braucht ein hohes Interesse natürlich, am Geschäft was Schule angeht. 	<ul style="list-style-type: none"> – Offen sein gegenüber Situationen, Veränderungen, Neuem (sachbezogen oder unklar) ≠ offen sein gegenüber anderen Menschen, Meinungen, Haltungen (explizit menschenbezogen -> Toleranz, Wertschätzung – Freude am Lernen ≠ Freude am Tun -> Positiver Lebensbezug
41.	Leistung	Leistungskompetenz, Leistungsbereitschaft, Leistungswille,	<ul style="list-style-type: none"> – Belastbarkeit. Glaube ich, das ich eine entscheidende 	

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
		Freude an Herausforderung, Leistung		
42.	Klassische Arbeitstugenden	Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Genauigkeit, Disziplin	<ul style="list-style-type: none"> – Also ich denke wo, geht vielleicht auch in die Geduldsrichtung, Durchhaltevermögen – Aber es gibt dann auch natürlich Phasen, da beißt man sich durch. Aber auch beim Ehrenamt, man wirft ja nicht gerade das Handtuch beim ersten kleinen Hurrikan. 	
43.	Ambiguitätstoleranz	Fähigkeit, Mehrdeutigkeit, Spannungen, Belastungen auszuhalten	<ul style="list-style-type: none"> – Man muss schon gewisse Dinge verdauen können oder aushalten können. 	
44.	Soziale Verantwortung	Verantwortung gegenüber Mitmenschen, der Gemeinschaft übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> – Man darf sich nicht beschäftigen mit Dingen, die einen nicht vorwärts bringen, die quasi für die Öffentlichkeit nichts bringen und die nur einem selbst etwas bringen. Das bringt nämlich nichts. Das ist eine gewisse Einstellung, die man halt dann hat. Viele Leute haben das nicht, viele haben das. 	
45.	Kooperationsfähigkeit	Kooperation, partnerschaftliche Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Andererseits aber auch diese Perspektiven von anderen – einzuholen. Ich glaube, man kann nicht immer selber alles sehen. Überhaupt nicht. Sondern man sollte versuchen möglichst viele – verschiedene Aspekte, auch unter andere Sichtweisen von anderen Leuten, einzubringen. – sondern da braucht es auch diese Teamfähigkeiten oder diese Integrationsfähigkeit, in eine Organisation hineinzugehen. 	Sich gegenseitig helfen ≠ Hilfsbereitschaft als Voraussetzung -> Toleranz, Wertschätzung

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
46.	Kritikfähigkeit	Kritikfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Man muss kritikfähig sein 	Fähigkeit andere zu kritisieren oder Kritik zu akzeptieren ≠ kritisches Denken im Sinne des differenzierten Denkens -> differenziertes Denken
47.	Toleranz, Wertschätzung	Solidarität, Toleranz, Offenheit gegenüber anderen, Rücksichtnahme, Achtung, Hilfsbereitschaft, Empathie	<ul style="list-style-type: none"> – es braucht viel Respekt – Also wenn es um eine Behindertenorganisation geht, müssen sie sich ja irgendwie in diesen Job eindenken können. Also sie brauchen eine gewisse, ich sage jetzt mal Emotionalität auf dieser Ebene. Wenn sie das nicht haben, würden sie den Job ja wahrscheinlich auch nicht machen. Ich kann mir auch vorstellen, dass das ein Ausgleich ist. – Man kommt aus dem Röhrendenken, das ja natürlich viele Jobs heute haben, ein bisschen weg und sieht weiter in die Gesellschaft hinein. Ich denke, das ist auch durchaus positiv. – 	<ul style="list-style-type: none"> – Offen sein gegenüber anderen Menschen, anderen Meinungen, Haltungen (explizit menschenbezogen) ≠ offen sein gegenüber Situationen, Veränderungen, Neuerungen, Neuem -> Lernbereitschaft – Sich gegenseitig helfen -> Hilfsbereitschaft (als Voraussetzung) <p>-> Kooperation</p>
48.	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit Dialogfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Also da geht es um Diskussionen und um Entscheidungen. – Zuhören können – Also ich denke sicher, dass jetzt ganz konkret die Gesprächsführungskompetenzen, die ich im Rahmen meiner Weiterbildung vor allen Dingen dann gewonnen habe, mir sicher helfen. 	<p>Wenn Motive des Gesprächspartners erwähnt werden -> Toleranz, Wertschätzung</p> <p>Wenn erwähnt wird, wann und ob eine Person angesprochen wird -> Kommunikationsfähigkeit</p>

9. Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im sonstigen Ehrenamt

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
49.	Differenziertes Denken	Zusammenhänge entdecken, Optimierungsvermögen, logisches Denken, differenziertes Denken, Auseinandersetzung mit der dinglich-materiellen und sozialen Umwelt, kritisches Denken, Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit	– Und das ist ja eigentlich/ (...) beim Lösungsfokussierten ist es ja auch ein guter Umgang mit den Risiken/ sich von den Risiken nicht lassen/ (...) sie auch als Chance zu sehen und nicht nur als Problem.	
50.	Lernbereitschaft	Lernfreude, Bereitschaft zum weiterlernen, Lebenslanges Lernen, Freude, Interesse an Erkenntnis	– Interesse für Neues	<ul style="list-style-type: none"> – Offen sein gegenüber Situationen, Veränderungen, Neuem (sachbezogen oder unklar) ≠ offen sein gegenüber anderen Menschen, Meinungen, Haltungen (explizit menschenbezogen -> Toleranz, Wertschätzung – Freude am Lernen ≠ Freude am Tun -> Positiver Lebensbezug
51.	Leistung	Leistungskompetenz, Leistungsbereitschaft, Leistungswille, Freude an Herausforderung, Leistung	– Belastbarkeit	
52.	Ambiguitätstoleranz	Fähigkeit, Mehrdeutigkeit, Spannungen, Belastungen auszuhalten	– Man muss schon gewisse Dinge verdauen können oder aushalten können	

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
53.	Soziale Verantwortung	Verantwortung gegenüber Mitmenschen	– Man darf sich nicht beschäftigen mit Dingen, die einen nicht vorwärts bringen, die quasi für die Öffentlichkeit nichts bringen und die nur einem selbst etwas bringen	
54.	Toleranz, Wertschätzung	Solidarität, Toleranz, Offenheit gegenüber anderen, Rücksichtnahme, Achtung, Hilfsbereitschaft, Empathie	– Also wenn es um eine Behindertenorganisation geht, müssen sie sich ja irgendwie in diesen Job eindenken können. Also sie brauchen eine gewisse, ich sage jetzt mal Emotionalität auf dieser Ebene. Wenn sie das nicht haben, würden sie den Job ja wahrscheinlich auch nicht machen. Ich kann mir auch vorstellen, dass das ein Ausgleich ist.	<ul style="list-style-type: none"> – Offen sein gegenüber anderen Menschen, anderen Meinungen, Haltungen (explizit menschenbezogen) ≠ offen sein gegenüber Situationen, Veränderungen, Neuerungen, Neuem -> Lernbereitschaft – Sich gegenseitig helfen -> Hilfsbereitschaft (als Voraussetzung) -> Kooperation
55.	Kooperationsfähigkeit	Kooperation, partnerschaftliche Zusammenarbeit	– Teamfähigkeit	– Sich gegenseitig helfen ≠ Hilfsbereitschaft als Voraussetzung -> Toleranz, Wertschätzung
56.	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit Dialogfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit	– Zuhören können	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn Motive des Gesprächspartners erwähnt werden -> Toleranz, Wertschätzung – Wenn erwähnt wird, wann und ob eine Person angesprochen wird -> Kommunikationsfähigkeit

10. Der Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben privaten Bereich

		Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
57.	Beitrag der Schule zum privaten Bereich	Äusserungen, die beschreiben, wie das Gymnasium einen Beitrag leistet/leisten kann, dass Maturandinnen und Maturanden auf die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben im privaten Bereich vorbereitet sind.	<ul style="list-style-type: none"> – Aus diesem Grund habe ich das auch erwähnt, diese Informatikausbildung, diese Digitalisierungsausbildung am Gymnasium, die würde dort auch noch einen sogenannten Kollateralnutzen haben. Die jungen Leute sind sich nicht bewusst, was mit ihren Daten passiert. – Prioritäten setzen zu können, sich dem Leistungsdruck aussetzen zu können. Das finde ich alles wichtige Sachen, die ganz früh in der Schule stufengerecht erlernt werden müssen. 	

11. Der Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
58.	Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten	Umfasst alle Aussagen zur Bedeutung des Wissens und dem Umgang mit Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schule vermitteln sollte	<ul style="list-style-type: none"> – Sicher die Allgemeinbildung, das ist ja klar. – und ich glaube, auch eine Vielfalt der Stoffe – Ich glaube, eine Vorbereitung fürs Leben ist schon irgendwie Hauptziel einer Schule, 	
59.	Selbstakzeptanz	Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Humor	<ul style="list-style-type: none"> – Und letztendlich Selbstbewusstsein. Ich glaube, das ist eine ganz wesentliche Tugend, die man auch in der Schule lernen sollte. – dass sie in der Lage sind, sich darzustellen, zu präsentieren, gegenüber anderen ihren Wert zu zeigen, Ihre Stärken, vielleicht auch mit Ihren Schwächen umzugehen. 	

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
60.	Selbstreflexion	Selbsterkenntnis, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Reflexion, eigene Gefühle, Fähigkeiten, Auseinandersetzung mit sich selbst	<ul style="list-style-type: none"> – Aber dranbleibt im Sinne von Reflexion, dessen was passiert ist oder was getan wurde und abgeliefert wurde und auch dokumentiert wurde. – sie kann glaube ich auch fördern, dass die Leute einschätzen können, wo sie stark sind, wo weniger. 	Kritische Auseinandersetzung mit sich selbst ≠ Kritische Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt ->Differenziertes Denken
61.	Selbstwirksamkeit	Vertrauen in die eigenen Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> – Und dann wäre die Frage ja, was bietet das Gymnasium, um selbstwirksam die Haltung auch aufzubauen? Dass man weiß, dass man bewegen kann, dass man nicht, wie soll ich sagen, man ist kein Strudelwurm. Und wir dann ein bisschen bewegt, sondern man bewegt. Frau bewegt – Und das denke ich, ist auch sehr wichtig, dass man sich als selbstwirksam erlebt, 	
62..	Positiver Lebensbezug	Lebenswertschätzung, Optimismus, Freude am Tun	<ul style="list-style-type: none"> – die Veränderung als Chance zu sehen – Und da ist einfach so die Menschlichkeit, auch eben sämtliche Begleiterscheinungen und auch eine gewisse Dankbarkeit oder auch eine Gelassenheit vielleicht, die dazugehört. 	Freude am Tun ≠ Freude am Lernen
63.	Differenziertes Denken	Zusammenhänge entdecken, Optimierungsvermögen, logisches Denken, differenziertes Denken, Auseinandersetzung	<ul style="list-style-type: none"> – eben lernen, innerhalb des schulischen Prozessen, dass ich auch mir wieder vergegenwärtige, dass ich nicht nur drinstehe, und irgendwie den Nürnberger Trichter im Kopf 	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit Zusammenhänge wahrzunehmen ≠ Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit -> Wahrnehmungsfähigkeit

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
		mit der dinglich-materiellen und sozialen Umwelt, kritisches Denken, Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit	<p>habe, sondern dass ich einfach auch weiß: Moment, jetzt geht es um was? Und was ist wichtig?</p> <ul style="list-style-type: none"> – dass es immer unterschiedliche Optiken gibt, wie man etwas sieht. Also, ich habe das erst später gelernt/ Mich ins Gegenüber reinzudenken, ins gegenüber liegende System 	<ul style="list-style-type: none"> – Kritische Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Welt ≠ kritische Auseinandersetzung mit sich selbst -> Selbstreflexion
64.	Problemlösefähigkeit	Problembewältigung, Problemlösefähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Ja, also ich denke mal, es gibt eine gewisse Herangehensweise an das, was uns eigentlich im täglichen Leben beschäftigt und an das, was natürlich auch fachlicher Natur ist, ne 	Fokus liegt auf Problem
65.	Lernbereitschaft	Lernfreude, Bereitschaft zum weiterlernen, Lebenslanges Lernen, Freude, Interesse an Erkenntnis	<ul style="list-style-type: none"> – die Leute möglichst früh auch darauf hinzuführen, dass sie eben – selber sich Dinge entdecken können, – Und die andere, die permanente Lernfreudigkeit. Oder die Offenheit für Neues. 	<ul style="list-style-type: none"> – Offen sein gegenüber Situationen, Veränderungen, Neuem (sachbezogen oder unklar) ≠ offen sein gegenüber anderen Menschen, Meinungen, Haltungen (explizit menschenbezogen -> Toleranz, Wertschätzung <p>Freude am Lernen ≠ Freude am Tun -> Positiver Lebensbezug</p>
66.	Lernkompetenz	Lernkompetenz, Informationsverarbeitungsfähigkeit, Arbeitstechniken, autonomes, selbständiges Lernen	<ul style="list-style-type: none"> – Prioritäten setzen zu können – Wenn ich mir ganz klare Ziele setze und Prioritäten, ist das zu bewältigen? 	<p>Selbstständigkeit im Lernen ≠ Selbstständigkeit im Denken, Werten, Fühlen -> relative Autonomie ≠ Selbstständigkeit im Handeln -> Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit</p>

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
67.	Leistung	Leistungskompetenz, Leistungsbereitschaft, Leistungswille, Freude an Herausforderung, Leistung	<ul style="list-style-type: none"> – Ich glaube, Schule müsste noch etwas beitragen, was sie, meiner Meinung nach, in den unteren Stufen verlernt hat, nämlich Leistungsbereitschaft fördern. – sich dem Leistungsdruck aussetzen zu können. 	
68.	Verantwortung Subjekt	Verantwortung gegenüber sich selbst übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> – Sei das im Atelier oder dass bestimmte Phasen innerhalb des Gymnasiums bestimmte Semester sehr frei gestaltet werden oder dass sie Verantwortung übernehmen für das Gymnasium. Ich habe sehr gute Erfahrungen gemacht auch bei privaten Gymnasien, wo eine Leitung eines Gymnasiums sich einfach mal für eine Woche verabschiedet. Sich rausnimmt und die Schülerinnen und Schüler, Studierenden übernehmen. – Verantwortung übernehmen 	
69.	Persönlichkeitsentwicklung	Ganzheitlichkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Charakterbildung	<ul style="list-style-type: none"> – Also ich denke, das tönt sehr altmodisch, aber Menschenbildung ist immer noch etwas, ich meine, die Menschen zwischen bis zwanzig oder was auch immer, bis achtzehn, sind einfach noch jung und formbar und offen, hoffentlich.. – Ich glaube, das ist einfach diese berühmte Edukasmus, rudimental berühmte Herzensbildung. Schule ist eben nicht nur die Vermittlung von Wissen. Sondern die Schule ist auch ein Ort an dem man sich erprobt, erproben kann, soll, auch scheitern mal darf. 	

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
70.	Kooperationsfähigkeit	Kooperation, partnerschaftliche Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Sei das, dass Aufgaben auch so gestellt werden, dass man beispielsweise auch im Team Aufgaben löst. – Also, das müssen Projekte sein, wo Leute in Projekten zusammenarbeiten und Kommunikation eine wichtige Rolle spielt 	Sich gegenseitig helfen ≠ Hilfsbereitschaft als Voraussetzung -> Toleranz, Wertschätzung
71.	Kritikfähigkeit	Kritikfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – und aber auch die Kritik und auch eine Kritikfähigkeit. 	Fähigkeit andere zu kritisieren oder Kritik zu akzeptieren ≠ kritisches Denken im Sinne des differenzierten Denkens -> differenziertes Denken
72.	Wertschätzung, Toleranz	Solidarität, Toleranz, Offenheit gegenüber anderen, Rücksichtnahme, Achtung, Hilfsbereitschaft, Empathie	<ul style="list-style-type: none"> – Es braucht den gleichen Respekt. Das Bewusstsein über die Verletzlichkeit von anderen Personen. – Man muss aber sie gleichzeitig eben alle fair behandeln. Ich glaube, das ist das Essenzielle. Darum hat die Schule auch hier eine wichtige Rolle. 	<ul style="list-style-type: none"> – Offen sein gegenüber anderen Menschen, anderen Meinungen, Haltungen (explizit menschenbezogen) ≠ offen sein gegenüber Situationen, Veränderungen, Neuerungen, Neuem -> Lernbereitschaft – Sich gegenseitig helfen -> Hilfsbereitschaft (als Voraussetzung) -> Kooperation
73.	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit Dialogfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Also das Zuhören, das bewusste Zuhören, das wäre ein Thema, das vermittelbar wäre wahrscheinlich. – Also, eben sicher mal/ (...) die rein theoretischen Tools und Skills. Und dann glaube ich auch/ (...) Kommunikation muss geübt sein. Also, das müssen Projekte sein, wo Leute 	Wenn Motive des Gesprächspartners erwähnt werden -> Toleranz, Wertschätzung

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
			in Projekten zusammenarbeiten und Kommunikation eine wichtige Rolle spielt.	Wenn erwähnt wird, wann und ob eine Person angesprochen wird -> Kommunikationsfähigkeit

12. Der Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizsystem und im sonstigen ehrenamtlichen Bereich

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
74.	Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten	Umfasst kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse, Wissen und Erfahrung, die zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben im Milizsystem benötigt werden.	– Ich denke, das, was ich vorher gesagt habe. Eine gute Grundlage, eine gute Allgemeinbildung	
75.	Differenziertes Denken	Zusammenhänge entdecken, Optimierungsvermögen, logisches Denken, differenziertes Denken, Auseinandersetzung mit der dinglich-materiellen und sozialen Umwelt, kritisches Denken, Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit	– Oder aber dann die Kompetenz, dass irgendwie in Beziehung zu setzen, in einen historischen Zusammenhang, wo es nicht allein eine Sachfrage ist	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit Zusammenhänge wahrzunehmen ≠ Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit -> Wahrnehmungsfähigkeit. – Kritische Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Welt ≠ kritische Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt

	Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele aus dem Material	Kodierregeln und Bemerkungen
76.	Lernbereitschaft	Lernfreude, Bereitschaft zum weiterlernen, Lebenslanges Lernen, Freude, Interesse an Erkenntnis	– Die Schule muss auch hier einfach die Basis liefern, dass die Menschen, die ausgebildet werden, offen sind für solche Fragestellungen und Probleme und schließlich für die entsprechenden Ämter.	– Offen sein gegenüber Situationen, Veränderungen, Neuem (sachbezogen oder unklar) ≠ offen sein gegenüber anderen Menschen, Meinungen, Haltungen (explizit menschenbezogen -> Toleranz, Wertschätzung – Freude am Lernen ≠ Freude am Tun -> Positiver Lebensbezug
77.	Klassische Arbeitstugenden	Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Genauigkeit, Disziplin	– Und Durchhaltevermögen loben. Nicht nur das Ergebnis, sondern dass, jetzt bist du lange an etwas dran geblieben. Und auch wenn du nicht zu dem Ergebnis gekommen bist, ist es trotzdem super, dass du so lange daran geblieben bist.	
78.	Soziale Verantwortung	Verantwortung gegenüber Mitmenschen, der Gemeinschaft übernehmen	– Also ein gewisser Altruismus muss auch dahinter sein.	
79.	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit Dialogfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit	– Spannend wäre es, wenn diese Kompetenzen auch eben durchaus, wenn diese Kompetenz gefragt würde in einem diskursiven Zusammenhang.	Wenn Motive des Gesprächspartners erwähnt werden -> Toleranz, Wertschätzung Wenn erwähnt wird, wann und ob eine Person angesprochen wird -> Kommunikationsfähigkeit

Anhang 3: Zusammenfassende Darstellung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben

Beruflicher Bereich	Milizbereich	Ehrenamt	Gesamtgesellschaft
Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> – strategische Führung – Personalführung – Moderation – Kommunikation – Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Aufgaben 	Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> – Moderation – Umgang mit Heterogenität – Personalführung – Positionierung und Repräsentation einer Organisation – Umgang mit steigender Komplexität in Organisationen 	Gegenwärtige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> – Andersartigkeit der Aufgaben, Menschen und Themen – Vereinbarkeit von Ehrenamt und Beruf – Führung einer Freiwilligen-Organisation 	Anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> – gesellschaftlicher Zusammenhalt: Umgang mit – Individualisierung – Folgen der Digitalisierung – Polarisierung – Vielfalt – Integration – Umwelt – Wohlstand
Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> – Digitalisierung – Umgang mit dynamischen Veränderungen der Umwelt und der Rahmenbedingungen 	Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> – Etablierung eines Projekts – Integration – Digitalisierung 	Zukünftige anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> – Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements Umgang mit abnehmendem Engagement Vereinbarkeit von Ehrenamt und Beruf 	

Anhang 4: Zusammenfassende Darstellung der benötigten Kompetenzen zu Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben

Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich	Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizbereich	Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im ehrenamtlichen Bereich
Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten Wissen, Kenntnisse, Erfahrungswissen, das in Studium, Weiterbildungen und während der beruflichen Tätigkeit erworben wurde	Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten 20. Erfahrungswissen aus beruflicher Tätigkeit 21. Wissen aufgrund beruflicher Ausbildungen	Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten Gleiche Kenntnisse wie im beruflichen Bereich
Selbstkompetenzen Selbstakzeptanz <ul style="list-style-type: none"> – Vertrauen – Selbstbewusstsein – Humor Selbstreflexion <ul style="list-style-type: none"> – Selbstwahrnehmung – Reflexion eigener Fähigkeiten und Einstellungen – Selbstkritik positiver Lebensbezug differenziertes Denken <ul style="list-style-type: none"> – strategisches Denken – analytische Fähigkeiten – Urteilsfähigkeit – Entscheidungsfähigkeit – Intuition relative Autonomie Problemlösefähigkeit Lernbereitschaft <ul style="list-style-type: none"> – Neugier – Offenheit 	Selbstkompetenzen differenziertes Denken Lernbereitschaft Leistung klassische Arbeitstugenden	Selbstkompetenzen differenziertes Denken Lernbereitschaft Leistung klassische Arbeitstugenden Ambiguitätstoleranz Verantwortung (indirekt)

Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im beruflichen Bereich	Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im Milizbereich	Benötigte Kompetenzen zur Lösung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben im ehrenamtlichen Bereich
<ul style="list-style-type: none"> – Lernbereitschaft und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen – Freude am Lernen <p>Leistung</p> <p>klassische Arbeitstugenden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hartnäckigkeit, Durchhaltevermögen – Konzentrationsfähigkeit – Disziplin <p>Rollendistanz</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distanzierungsfähigkeit – Rollentrennung 		
<p>Sozialkompetenzen</p> <p>soziale Verantwortung</p> <p>Kooperationsfähigkeit</p> <p>Toleranz, Wertschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Toleranz – Offenheit – Empathie – Wertschätzung und Respekt <p>Kommunikationsfähigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kommunikationsfähigkeit allgemein – Kenntnis von Kommunikationsmodellen und -konzepten – Kommunikationsfertigkeiten – Voraussetzungen gelingender Kommunikation 	<p>Sozialkompetenzen</p> <p>Kooperationsfähigkeit</p> <p>Toleranz, Wertschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Toleranz – Offenheit – Empathie – Wertschätzung und Respekt <p>Kommunikationsfähigkeit</p>	<p>Sozialkompetenzen</p> <p>Toleranz, Wertschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Toleranz – Offenheit – Empathie – Wertschätzung und Respekt <p>Kooperationsfähigkeit</p> <p>Kommunikationsfähigkeit</p>
<p>Wenig genannte Kompetenzen</p> <p>Lernkompetenz, Handlungsfähigkeit/Selbstständigkeit, Kreativität, Ambiguitätstoleranz, Kritikfähigkeit, wertbezogene Grundhaltungen</p>		

Anhang 5: Zusammenfassende Darstellung des Beitrags der Schule zur Vorbereitung auf die Übernahme anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben

Der Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im beruflichen Bereich	Der Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf anspruchsvolle gesellschaftliche Aufgaben im Milizsystem und ehrenamtlichen Bereich
<ul style="list-style-type: none"> – Wissen und Allgemeinbildung – Umgang mit Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> – Allgemeinbildung – schulische Angebote ausserhalb des Unterrichts – ausserschulisches Lernen
Selbstkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> – Selbstakzeptanz – Selbstreflexion – differenziertes Denken – Verantwortung Subjekt – Lernbereitschaft – Lern- und Arbeitstechniken 	Selbstkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> – differenziertes Denken – Lernbereitschaft – klassische Arbeitstugenden
Sozialkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> – Kooperationsfähigkeit – Toleranz, Wertschätzung – Kommunikationsfähigkeit 	Sozialkompetenzen <ul style="list-style-type: none"> – Kommunikationsfähigkeit
Weitere genannte Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> – positiver Lebensbezug – Problemlösefähigkeit – Lern- und Arbeitstechniken 	